

Fabiana Ferreira Pereira Gama

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e Alemão no 3º Ciclo do Ensino  
Básico e Ensino Secundário

Aplicação do processo de escrita na aprendizagem da organização textual

2013

Orientador: Prof. Doutora Isabel Galhano Rodrigues

Coorientador: Dr. Nicolas Hurst e Dra. Simone Tomé

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

## **AGRADECIMENTOS**

A implementação deste projeto e a elaboração deste relatório de estágio não teriam sido possíveis sem a valiosa colaboração e o apoio incansável de algumas pessoas, às quais gostaria de exprimir os meus sinceros e profundos agradecimentos.

À orientadora deste relatório, Doutora Isabel Galhano, pelas discussões frutíferas que proporcionou, pelos seus aconselhamentos e pela sua constante disponibilidade. Ao Prof. Nicolas Hurst, supervisor de estágio de Inglês e coorientador do relatório, pelos seus ensinamentos ao longo destes dois anos e pelos seus comentários construtivos, que me fizeram crescer não só como estudante, mas também como profissional. À Prof. Simone Tomé, supervisora de estágio de Alemão e coorientadora deste relatório, pelo seu apoio constante, pela sua compreensão, pelos seus sorrisos e pela sua palavra amiga e afável nos momentos de angústia e insegurança.

Às orientadoras de estágio, Dra. Fátima Van Zeller e Dra. Rosa Lúcia Sousa, pelo seu apoio e pela sua dedicação, pela força que deram para que este projeto fosse bem-sucedido e pela influência que tiveram na construção da minha identidade profissional.

À minha colega de estágio, Maria Camila Caimoto, pelo espírito de partilha, pelo ânimo que me foi dando ao longo deste intenso ano de trabalho e pelos momentos de descontração que passámos juntas.

Às turmas 7º E, 11º D e 11º J da Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa por aquilo que me “ensinaram” e por terem contribuído para o meu crescimento enquanto professora.

Por último, mas não menos importantes, aos meus avós e aos meus pais pelo carinho e apoio incondicional e por terem tornado este percurso possível. Aos meus amigos por acreditarem no meu trabalho. Ao meu namorado, Rufino, por ter estado sempre presente ao longo de todo o meu percurso académico, pelo seu carinho, pela sua paciência, pelas suas palavras de força e incentivo e pela confiança que sempre depositou no meu trabalho.

## RESUMO

A aprendizagem e o domínio de uma língua estrangeira implicam o desenvolvimento das quatro macrocapacidades – ler, ouvir, escrever e falar – contempladas, com igual importância, nos documentos de referência para o ensino das línguas. Apesar do reconhecimento de que a escrita tem papéis de elevada importância em diversos contextos, esta competência tende a ocupar um lugar menor no contexto escolar, sendo o ensino e o desenvolvimento da competência escrita frequentemente descurados por motivos vários.

A observação inicial das aulas das minhas orientadoras e a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas permitiram-me confirmar que a escrita tende a ser relegada para segundo plano. No sentido de comprovar se a competência escrita dos alunos necessitava de intervenção, foi-lhes solicitada uma tarefa de escrita de diagnóstico. Foram detetados problemas diversos na competência escrita dos alunos, mas as suas principais dificuldades centravam-se na organização textual.

De forma a colmatar os problemas de organização de texto, foi aplicado um modelo de processo de escrita, desenvolvido em seis fases ou subprocessos. Os resultados advindos da implementação do projeto devem, pois, dar resposta à questão *“Pode a abordagem da escrita como processo melhorar a organização textual dos textos produzidos pelos alunos de língua estrangeira de nível elementar?”*.

Assim, neste estudo, analiso vários aspetos de organização textual e comprovo a eficácia do processo de escrita na melhoria da competência escrita dos alunos. A existência de título, introdução, desenvolvimento e conclusão, a sequência lógica da informação, a correta transição de parágrafos, a inclusão de tópicos frasais e de conectores são alguns dos aspetos que concorrem para a organização de um texto e que foram explorados em sala de aula no âmbito do projeto aqui apresentado.

Apesar das características heterogéneas das turmas que intervêm neste projeto e dos níveis de escolaridade diferenciados, procurou-se estabelecer um paralelismo temático e procedimental em ambas as turmas, de modo a possibilitar uma análise e comparação credível dos resultados.

**Palavras-chave:** macrocapacidades; escrita; ensino; línguas; processo de escrita; fases, subprocessos; turmas.

## ABSTRACT

The learning and the mastery of a foreign language imply the development of the four language skills – reading, listening, writing and speaking – contemplated, with the same degree of importance, in the reference documents for the teaching of languages. In spite of the recognition that writing has roles of high importance in various contexts, this competence tends to occupy a less important position in the school context, being its teaching and development frequently neglected for several reasons.

The initial observation of my mentors' lessons and the reflection upon their pedagogical practices allowed me to confirm that writing tends to be relegated to second place. In order to prove whether students' writing needed intervention or not, they were assigned a diagnostic writing task. Various problems were detected in their writing, but their main difficulties focused on the textual organisation.

In order to solve the problems of textual organisation, a writing process model, developed in six stages or sub-processes, was applied. The data that derive from the implementation of the project should give answer to the question "*Can process writing improve the textual organisation of the texts produced by students from elementary level?*".

In this study, I analyse various aspects of textual organisation and prove the effectiveness of the writing process in the improvement of students' writing. The existence of title, introduction, development and conclusion, the logical sequence of information, the correct transition between paragraphs, the inclusion of topic sentences and connectors are some of the aspects that contribute to the organisation of a text and that were explored in the scope of the project hereby presented.

In spite of the heterogeneous characteristics of the classes that intervene in this project and their differentiated levels of schooling, the establishment of a thematic and procedural parallelism between both classes was attempted, in order to enable a credible analysis and comparison of the results.

**Keywords:** skills; writing; teaching; languages; process writing; stages; subprocesses; classes.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
 CAPÍTULO 1 .....	 3
1.1. O contexto da investigação-ação.....	3
1.1.1. A Escola .....	3
1.1.2. As turmas .....	5
1.1.2.1. A turma de Inglês: 7º E.....	5
1.1.2.2. A turma de Alemão: 11º J.....	6
1.2. Identificação e delimitação da área de investigação .....	8
 CAPÍTULO 2 .....	 14
2.1. Enquadramento teórico .....	14
2.1.1. A importância da escrita .....	14
2.1.2. O ensino da escrita .....	15
2.1.3. O(s) processo(s) de escrita .....	19
2.1.4. Organização textual.....	26
2.1.4.1. Texto e organização textual .....	26
2.1.4.2. Coesão e coerência.....	28
2.1.4.3. Produção textual na sala de aula .....	31
 CAPÍTULO 3 .....	 34
3.1. Metodologia da Investigação-Ação.....	34
3.1.1. Primeiro Ciclo.....	36
3.1.1.1. A turma de Inglês.....	36
a) Aplicação .....	36
b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos .....	42

3.1.1.2. A turma de Alemão .....	47
a) Aplicação .....	47
b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos .....	50
3.1.2. Segundo Ciclo .....	55
3.1.2.1. A turma de Inglês .....	55
a) Aplicação .....	55
b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos .....	58
3.1.2.2. A turma de Alemão .....	67
a) Aplicação .....	67
b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos .....	70
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJETO .....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS .....	82

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases do processo de escrita propostas por Hedge (1988).....	20
Figura 2. Modelo de escrita proposto por Peha (1995). ....	21
Figura 3. Relação bidirecional entre a escrita não-organizada e a incapacidade de reconhecimento de aspetos de organização textual. ....	37
Figura 4. Modelo de processo de escrita adotado nas aulas de implementação do projeto.....	41

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Importância de três das fases que constituem o processo de escrita (1º ciclo- Inglês). .....	42
Gráfico 2. Percepção dos alunos de Inglês relativamente à melhoria da escrita comparativamente com o ciclo zero (processo de escrita ainda não concluído). ....	43
Gráfico 3. Percepção dos alunos de Inglês sobre a contribuição do processo de escrita para o entendimento de aspetos de organização textual.....	44
Gráfico 4. Percepção dos alunos de Inglês relativamente à melhoria da escrita comparativamente com o ciclo zero (processo concluído). ....	45
Gráfico 5. Importância de três das fases que compõem o processo de escrita (1º ciclo- Alemão). .....	51
Gráfico 6. Percepção dos alunos de Alemão sobre a contribuição do processo de escrita para o entendimento de aspetos de organização textual.....	52
Gráfico 7. Percepção dos alunos de Alemão relativamente à melhoria da escrita comparativamente com o ciclo zero. ....	52
Gráfico 8. Importância das fases do processo de escrita (2º ciclo- Inglês). ....	59
Gráfico 9. Percepção dos alunos de Inglês sobre a melhoria dos conhecimentos de organização textual. ....	60
Gráfico 10. Percepção dos alunos de Inglês sobre a melhoria da escrita do ciclo zero para o primeiro ciclo. ....	61
Gráfico 11. Percepção dos alunos de Inglês sobre a melhoria da escrita do primeiro para o segundo ciclo.....	61
Gráfico 12. Evoluções verificadas, na turma de Inglês, nos diversos aspetos de organização textual nos dois ciclos de investigação-ação. ....	64
Gráfico 13. Percentagem de textos dos alunos de Inglês que cumprem todos os requisitos de organização textual simultaneamente.....	65
Gráfico 14. Importância das fases do processo de escrita (2º ciclo - Alemão). ....	71
Gráfico 15. Percepção dos alunos de Alemão sobre a melhoria dos conhecimentos de organização textual. ....	72
Gráfico 16. Percepção dos alunos de Alemão sobre a melhoria da escrita do ciclo zero para o primeiro ciclo. ....	72
Gráfico 17. Percepção dos alunos de Alemão sobre a melhoria da escrita do primeiro para o segundo ciclo.....	73



Gráfico 18. Evoluções verificadas, na turma de Alemão, nos diversos aspetos de organização textual nos dois ciclos de investigação-ação. ....	76
Gráfico 19. Percentagem de textos dos alunos de Alemão que cumprem todos os requisitos de organização textual simultaneamente.....	78

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como tema a aplicação do processo de escrita como propulsor de uma melhoria ao nível da organização textual dos textos produzidos pelos alunos de língua estrangeira.

A escolha deste tema fundou-se não só na discussão em torno do lugar da escrita no contexto escolar, levada a cabo nas aulas de Didática de Inglês no âmbito do primeiro ano de Mestrado em Ensino das Línguas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, como também na constatação, na prática, no contexto onde se realizou o estágio, de que o ensino e desenvolvimento da competência escrita tendem a ser descurados. Além disso, a verificação de que os alunos denotam problemas na produção escrita que necessitam da intervenção do professor legitimou a escolha do tema do projeto de investigação-ação implementado em duas turmas heterogéneas da Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa.

Embora se reconheçam diversas dificuldades na escrita dos alunos, os principais problemas identificados nas produções escritas dos alunos de ambas as turmas focam-se na questão da organização textual. Como tal, este projeto procura dar resposta à questão *“Pode a abordagem da escrita como processo melhorar a organização textual dos textos produzidos pelos alunos de língua estrangeira de nível elementar?”*, sendo a melhoria da organização textual o objetivo primário deste projeto. O método aplicado para atingir essa finalidade foi, como fica claro na questão de investigação, a escrita processual.

Neste relatório, são apresentados vários modelos teóricos de processo de escrita, propostos por autores diversos, que serviram de base à metodologia usada no projeto. O modelo adotado na implementação do projeto consiste numa adaptação dos vários modelos aos objetivos do estudo. Na verdade, o modelo de processo de escrita subdividido em fases ou processos cognitivos é não só meio para realização do objetivo principal, mas tem também como objetivo a rotinização de processos de escrita que não fazem parte dos hábitos de escrita dos alunos – facilitação processual -, sendo esse o objetivo secundário do projeto.

O tema deste projeto parece ser, pois, pertinente para a área do ensino da escrita por diversos motivos. Em primeiro lugar, este projeto resgata a escrita de um lugar secundário e coloca-a num lugar central; em segundo lugar, os modelos teóricos de

processo de escrita apresentados pelos vários autores carecem de resultados práticos, questão a que este projeto pode dar resposta, embora a amostra seja reduzida e os resultados não generalizáveis; por último, este projeto centra-se em aspetos de organização textual, aos quais tende a ser atribuído pouco ou nenhum destaque na escrita em língua estrangeira, focalizando-se a análise dos textos produzidos pelos alunos frequentemente na correção da língua, sobretudo a nível ortográfico e sintático.

São esperados resultados positivos decorrentes da implementação deste projeto, embora impere a consciência de que o projeto, pela sua natureza e pelo tempo reduzido que disponibiliza, não permitirá obter resultados demasiado expressivos. Na verdade, o aperfeiçoamento da competência escrita consome muito tempo e deve ocorrer ao longo de um extenso período de tempo, se não ao longo de todo o percurso escolar, para que possa ser desenvolvida plenamente. Como tal, não deve ser esperada, no final deste projeto, uma melhoria radical da escrita dos alunos. Este projeto é, assim, apenas um contributo para o desenvolvimento da competência escrita e, em específico, para um melhor entendimento de questões de organização de texto, que devem ser recorrentemente recuperadas e consolidadas.

Este relatório divide-se em três principais capítulos. No capítulo 1, é descrito o contexto da escola e das turmas intervenientes no projeto de investigação-ação. Além disso, é descrito o trajeto e são apresentados os meios usados para identificar e delimitar a área de investigação.

No capítulo 2, são analisadas várias questões sobre a escrita. Em primeiro lugar, é analisada a importância da escrita em diversos contextos. De seguida, apresenta-se uma reflexão profunda e bem fundamentada em torno do ensino da escrita. Posteriormente, são apresentados os vários modelos de processo de escrita que serviram de base teórica à metodologia usada no projeto. Por último, são discutidos e apresentados conteúdos que se integram na área da organização textual.

No capítulo 3, é revelada e minuciosamente descrita a metodologia de aplicação do modelo de processo de escrita proposto por mim. Ainda neste capítulo são apresentados os instrumentos de recolha de dados e são analisados os resultados de cada um dos dois ciclos que compõem o projeto, em cada uma das duas turmas intervenientes.

Este relatório encerra com uma breve conclusão e considerações de carácter geral acerca do projeto de investigação-ação.

## **CAPÍTULO 1**

### **1.1. O contexto da investigação-ação**

#### **1.1.1. A Escola**

O projeto de investigação-ação apresentado no presente relatório insere-se no âmbito da Prática Profissional Pedagógica realizada nas áreas disciplinares de Inglês e Alemão na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa. Releva-se, pois, pertinente proceder a uma descrição desta instituição de ensino. Importa neste momento referir que, no âmbito da disciplina de Análise Social da Educação integrada no plano de estudos do 1º ano dos Mestrados em Ensino, foi levado a cabo um estudo de caso relativamente aprofundado sobre a Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa. Os resultados deste estudo permitiram-me elaborar uma descrição não só física e factual, mas também ideológica da referida instituição de ensino.

A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa (ESAS) está localizada na freguesia do Bonfim, sendo predominantemente circundada por áreas habitacionais e por pequenas empresas de comércio e serviços.

A escola surgiu em 1948 com o nome Escola Industrial Aurélia de Sousa, sendo, nessa altura, destinada à educação feminina. Em 1958, muda-se para o local onde se encontra presentemente, na Rua Aurélia de Sousa, nomeada em homenagem à escola. O nome da escola surge, por sua vez, em homenagem a uma pintora de renome, de cujas obras se podem encontrar réplicas na escola, a partir de 1979 designada Escola Secundária Aurélia de Sousa.

A população escolar da ESAS provém sobretudo da área urbana circundante, mas existe também um número significativo de alunos provenientes de áreas limítrofes tais como Gondomar, Gaia, Maia, Valongo e Matosinhos.

No ano letivo 2012-2013 frequentaram a ESAS cerca de 1100 alunos divididos em 44 turmas (16 turmas do 3º ciclo do Ensino Básico e 28 do Ensino Secundário).

Relativamente à oferta curricular, a escola oferece no 3º ciclo do Ensino Básico, para além das disciplinas obrigatórias, uma variedade de disciplinas opcionais, que têm em vista enriquecer o percurso escolar e pessoal dos discentes, por exemplo artes plásticas, expressão dramática e dança. Na área das línguas, os alunos podem optar por uma das três segundas línguas estrangeiras de opção oferecidas pela escola: Francês, Espanhol ou Alemão. No Ensino Secundário, a escola coloca à disposição quatro cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e

Humanidades e Artes Visuais. Além do ensino regular, a ESAS oferece também dois cursos profissionais: Técnico de Turismo e Técnico de Secretariado (este último, sem edição desde 2010/2011 devido à insuficiência de alunos). Apesar de a escola reconhecer os cursos profissionais como uma mais-valia no panorama educacional nacional, a falta de reconhecimento social destes cursos afeta a sua procura e consequentemente a oferta da escola. A escola disponibiliza ainda a todos os alunos um leque de atividades e de núcleos, tais como o Clube de Desporto Escolar, o Clube Europeu e o de Fotografia, o Lugar da Ciência e o Clube de Geometria, assim como o JornalEsas, disponível *online*.

A par do currículo oficial, é de referir o currículo oculto recorrentemente enfatizado pela diretora da ESAS. O currículo oculto define-se “por todos aqueles aspectos [*sic*] do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2010, p.82). A diretora salienta, neste âmbito, a colaboração, cooperação e entajuda do corpo docente da escola, caracterizado pela sua estabilidade.

O mote do Projeto Educativo - *Educação para a Cidadania* – define a ESAS como escola socio-crítica e reflete as linhas orientadoras da ação da escola na formação de cidadãos críticos, conscientes, responsáveis, cultos e ativos. Tal como consta no Projeto Educativo (Anexo I<sup>1</sup>):

“Entendemos a educação como promotora de novos horizontes e de consciências críticas, autónomas e livres. [...] A educação deve deslocar-se do poder e da demagogia e tornar-se consciência viva do mal-estar das sociedades. É a isso que chamamos educar para a cidadania: ajudar a descobrir alternativas ao servilismo obediente e sempre renascente, fazer de cada homem um ser responsável, tolerante, autónomo e solidário, fazer de cada pessoa um cidadão do mundo.” (Projeto Educativo, 2009/2013: 6).

Tanto pela sua natureza socio-crítica ao promover experiências culturais e educacionais relevantes, como pela forma de honrar o compromisso estabelecido como escola associada da UNESCO, e ainda pelos valores humanistas subjacentes, a ESAS está envolvida em vários projetos nacionais, europeus e internacionais tais como: *Escolas Promotoras de Saúde, Rede de Bibliotecas, Escolas Associadas da UNESCO*,

---

<sup>1</sup> Os anexos e apêndices referidos ao longo deste relatório encontram-me em CD-ROM anexo.

*Eco cidadãos, Cidades do Futuro, Cidadania dos Jovens Europeus, Dimensões, ASPnet, Programa ARION.* Na área das línguas, mais especificamente do Inglês, a escola está envolvida nos projetos *American Field Service, Jovens Repórteres para o Ambiente* e *Modelo das Nações Unidas*.

Os aspetos que têm vindo a caracterizar a ESAS são não só a postura de rigor, de exigência e de assertividade da escola, mas também a preocupação em dar passos seguros e em consolidar o que de bom se foi construindo, valorizando a consolidação sobre a inovação. Outras marcas do carácter da escola são o bom ambiente escolar (referido por uma funcionária em entrevista) e a qualidade do ensino (referida por uma aluna em entrevista). A ESAS foi, com efeito, reconhecida no ano letivo 2011/2012 como a melhor escola pública do Porto com base nos resultados dos exames nacionais.

Além da qualidade do ensino resultante dos atributos e aptidões do corpo docente e do (des)empenho dos alunos, o corpo não docente da escola tem também um papel fundamental, proporcionando as condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao estatuto de qualidade da ESAS acrescentam-se ainda as modernas infraestruturas, resultado do processo de requalificação de 2008, e os recursos audiovisuais e tecnológicos disponíveis que permitem elevar a qualidade do ensino-aprendizagem.

### **1.1.2. As turmas**

No início do ano letivo 2012/2013, a minha orientadora de estágio da disciplina de Inglês atribuiu-me uma turma de 7º ano (7º E) e uma de 11º ano (11ºD) para a leção das aulas. Na disciplina de Alemão, por seu turno, foi-me atribuída uma turma de 11º ano (11ºJ), sendo essa a única turma da escola a frequentar a disciplina de Alemão no ano letivo 2012/2013.

Segue-se uma descrição das duas turmas intervenientes no projeto: 7º E e 11º J.

#### **1.1.2.1. A turma de Inglês: 7º E**

A turma do 7º E é constituída por 26 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A média das idades dos alunos é de 11,7 anos. Esta turma é de nível 3, sendo o Inglês a sua primeira língua estrangeira e sendo este, teoricamente, o seu terceiro ano de aprendizagem da língua. Contudo, com a introdução das Atividades de

Enriquecimento Curricular (AEC), a maioria destes alunos já iniciou a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo. Existe apenas um repetente a frequentar esta turma. Além disso, existe uma aluna, a quem foi diagnosticada dislexia.

Os alunos desta turma são provenientes de áreas envolventes à escola e oriundas de famílias de classe média e média-alta.

Num primeiro contacto com a turma, procedi a uma observação simples (Sousa, 2005: 113), tendo apenas a preocupação de adquirir um conhecimento global dos elementos e da dinâmica da turma. O 7º E revela não só um bom nível de aprendizagem, mas também uma postura comportamental adequada. É notório o interesse e o envolvimento da maioria dos alunos nas aulas de língua inglesa. Os conhecimentos prévios que os alunos possuem potenciam a sua participação ativa. O nível de Inglês da maioria destes alunos é bastante elevado, tendo em consideração os anos de aprendizagem da língua e os conteúdos trabalhados até ao momento. Durante o período de observação, foi possível aferir a compreensão oral e escrita e a produção oral dos alunos, tendo sido possível concluir que, de uma forma geral, não existem problemas nestas áreas.

Os resultados dos testes, em alguns casos, não correspondem ao trabalho que os alunos desenvolvem em sala de aula, revelando que existe alguma falta de estudo decorrente, em muitos casos, da convicção de que o Inglês é fácil e que, por isso, não necessita de tanta dedicação nem empenhimento como as restantes disciplinas.

Os alunos tendem a respeitar as instruções e as decisões da professora e a resolver os exercícios de forma silenciosa e bastante célere.

#### **1.1.2.2. A turma de Alemão: 11º J**

O 11º J frequenta um Curso Profissional de Técnico de Turismo com cerca de 60 horas letivas anuais de Alemão. A turma é constituída por 17 alunos, dos quais 12 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A média das idades dos alunos desta turma ronda os 17,6 anos. Esta turma é de nível 2, sendo este o seu segundo ano de aprendizagem da língua alemã. Existe uma aluna que frequentou um curso de Alemão da Escola de Línguas da Universidade Júnior e pelo menos um aluno com familiares emigrados num país de língua alemã. Existe um aluno com dislexia.

Uma parte significativa dos alunos do 11º J parece inserir-se num contexto social e familiar destruturado, sendo possível reconhecer a existência de problemas

psicossociais entre alguns destes alunos. A maioria destes alunos provém de famílias de classe média-baixa.

Tal como na turma de Inglês, o meu conhecimento global da turma fundou-se na observação simples (Sousa, 2005: 113). A falta de motivação e o baixo desempenho generalizado foram dois problemas que se evidenciaram. Este método permitiu ainda concluir que estes alunos revelam grandes dificuldades de aprendizagem e sobretudo de retenção/memorização de conhecimentos, tornando-se necessário rever e repetir sistematicamente conteúdos previamente lecionados. Apesar de os conteúdos lecionados se inserirem na área do Turismo e terem potencial interesse na sua área de estágio e/ou trabalho, os alunos do 11º J denotam falta de maturidade para entenderem a utilidade das aprendizagens, não tirando o devido proveito dos conhecimentos que lhes são proporcionados. Dentro do baixo desempenho geral, existem ainda três alunos com dificuldades cognitivas acrescidas e que necessitam de um apoio mais individualizado durante a realização das tarefas. Um aspeto a ter em conta é a instabilidade e imprevisibilidade destes alunos. Apesar das dificuldades e limitações destes alunos, existem alturas em que os alunos mostram vontade de participar (especialmente quando não é exigido grande esforço cognitivo da parte destes (por exemplo: na leitura)) e de cumprir as tarefas. Os alunos tendem, contudo, a demorar demasiado tempo a realizar as tarefas, mesmo quando a professora estabelece um limite de tempo. Existem, por outro lado, outras alturas em que os mesmos alunos mostram grande desinteresse, não participando nem cumprindo as tarefas propostas. Esta oscilação não permite, pois, ao professor planear as aulas e atividades com base num conhecimento estável da turma. Durante o período de observação, foi possível avaliar a compreensão oral e escrita e a produção oral dos alunos, tendo sido possível concluir que existem problemas em todas as áreas. Os alunos têm dificuldade em entender as instruções dadas pela professora e em resolver exercícios de audição. Além disso, os exercícios de compreensão escrita mostram frequentemente que os alunos não compreenderam o conteúdo do texto. A produção oral em Alemão é parca e insatisfatória, a menos que seja extremamente guiada (por exemplo, dando fragmentos para a construção de frases). A participação espontânea é geralmente em Português. Os alunos argumentam sistematicamente que o Alemão é uma língua difícil e que não entendem os conteúdos. Não existe, no entanto, qualquer esforço ou interesse por parte dos alunos, nem sequer há a preocupação em anotar significados de palavras, expressões ou frases que desconhecem.



Depois de ter conversado com a orientadora e de ter obtido algumas impressões de outros professores da turma, concluí que os alunos do 11º J apresentam dificuldades e adotam atitudes semelhantes nas várias disciplinas. Estes alunos não fazem os trabalhos de casa, pelo que os professores já desistiram de lhes marcar tarefas para realizar fora das aulas. Além disso, existem alguns alunos que falham recorrentemente em levar o material necessário para as aulas. Alguns alunos são pouco assíduos e um número substancial de alunos é pouco pontual.

Apesar de o Curso Profissional de Técnico de Turismo conferir não só uma qualificação profissional, mas também uma habilitação escolar que permite o prosseguimento de estudos, a grande maioria, se não a totalidade, dos alunos da turma não irá prosseguir para o Ensino Superior. Ao mesmo tempo, a falta de objetivos e ambições profissionais é também um problema generalizado. Isto reflete-se não só a sua postura perante a disciplina de Alemão, como perante a escola.

## **1.2. Identificação e delimitação da área de investigação**

O professor dispõe de instrumentos vários que lhe permitem fazer o diagnóstico dos seus alunos e proceder à identificação de um problema que considera ser merecedor de intervenção. Contudo, a identificação de um problema e de uma área de investigação pode, por diversas razões, ser uma tarefa complexa. No caso de estágios bidisciplinares, a identificação de um problema comum pode constituir uma dificuldade redobrada. Esse foi, assim, o primeiro dilema com que me defrontei, dadas as características e capacidades tão desiguais entre os alunos das duas línguas. O processo de identificação e delimitação da área de investigação bem como as dificuldades encontradas ao longo do mesmo serão minuciosamente descritos ao longo deste capítulo, subdividido em fases que correspondem, por sua vez, às diferentes ferramentas usadas.

### **1.2.1. Observação simples**

A observação na sala de aula constitui, sem dúvida, uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional do professor-investigador (Wajnryb, 2003: 1), pois permite não só conhecer as turmas e identificar potenciais áreas de intervenção, mas também tomar conhecimento das práticas pedagógicas, técnicas, métodos e procedimentos usuais na sala de aula.

Uma vez que o Projeto de Investigação-Ação a ser implementado na escola deve ter como objetivo a resolução de um problema comum aos alunos das duas línguas e que os alunos de Inglês e de Alemão em questão apresentam características muito distintas, a identificação de um problema comum foi inicialmente uma tarefa árdua. Durante o período de observação simples, a grande dificuldade foi encontrar uma área potencialmente problemática numa das turmas de Inglês. Tanto na turma de 7º ano como na de 11º os alunos mostraram ter um bom nível de Inglês, sendo capazes de cumprir os objetivos definidos para o nível de aprendizagem da língua em que se encontram nas três macrocapacidades que me foram possíveis aferir: leitura, audição e oralidade. Além disso, os alunos de ambos os níveis mostraram motivação para aprender e para participar ativamente nas aulas. Ora, se por um lado, nas turmas de Inglês se tornava complexo identificar um problema, por outro, na turma de Alemão, a complexidade residia em selecionar apenas uma área problemática de entre todas as áreas em que os alunos apresentavam dificuldades e encontrar um ponto de dificuldade que fosse comum a uma das duas turmas de Inglês que me haviam sido atribuídas para a lecionação.

A observação das aulas das minhas orientadoras de estágio permitiu-me refletir sobre as suas práticas pedagógicas e sobre as competências linguísticas estimuladas com maior frequência na sala de aula. Concluí que a escrita tende a ser negligenciada nas aulas de ambas as línguas e comecei a equacionar a hipótese de focar o meu projeto de investigação-ação na competência escrita.

Uma vez que o nível de Alemão dos alunos do 11º ano (nível 2) se aproxima mais do nível de Inglês dos alunos do 7º ano (nível 3), comecei a considerar implementar o projeto nos alunos de Inglês e Alemão de nível elementar.

Depois de apresentar a proposta de tema às minhas orientadoras, elas consideraram o tema proposto relevante, uma vez que a produção escrita tende a ser uma área problemática para os alunos. Muitos professores de língua estrangeira apontam a escrita como uma das maiores fragilidades dos alunos, mas, por motivos de ordem vária, poucos são os que decidem investir no ensino desta competência.

Quanto à questão da escolha da turma, a orientadora de Inglês aceitou a proposta e acrescentou que o tema sugerido é particularmente pertinente para os alunos de nível elementar, pois, a nível de ensino secundário, tem havido um maior investimento na melhoria da produção escrita, mas, no ensino básico, pouco ou nada tem sido feito nesse sentido. Além disso, os alunos do 7º ano terão a oportunidade não só de começar a

aprender a melhorar a sua competência escrita durante este ano letivo, mas também de desenvolvê-la e aperfeiçoá-la nos anos letivos subsequentes. Esta aprendizagem poderá trazer muitos benefícios aos alunos que, quando alcançarem o ensino secundário, não defrontarão problemas na escrita.

Apesar da pertinência e relevância do tema, era necessário aferir a produção escrita dos alunos, de modo a verificar se esta área necessitava de intervenção e, em caso afirmativo, a delimitá-la.

### **1.2.2. Tarefa de diagnóstico – produção escrita (Ciclo 0)**

Depois de equacionada a possibilidade de focar o meu projeto de investigação-ação na competência escrita e de selecionadas as turmas com base nos critérios anteriormente apresentados, foi necessário verificar se os alunos de ambas as turmas denotavam dificuldades na produção de texto.

À turma E do 7º ano foi solicitada no dia 21 de novembro de 2012 a produção de um texto descritivo sobre a sua rotina diária (Apêndice A1: exemplo), tema que me havia sido atribuído para o conjunto de duas aulas da primeira fase de regências. Assim, antes de esta atividade ser solicitada aos alunos, foi revisto e/ou introduzido vocabulário sobre a rotina diária através de uma atividade com *flashcards* e da leitura de um texto e respetivos exercícios de compreensão. Para a realização desta atividade de escrita não foram, contudo, dadas quaisquer linhas orientadoras para a estruturação do texto.

A análise dos textos permitiu-me identificar como principais problemas os seguintes:

- 1.Os textos não contêm introdução nem conclusão, apenas desenvolvimento.
- 2.Alguns textos são apenas um único parágrafo.
- 3.Em alguns textos, cada frase constitui um parágrafo.
- 4.Alguns textos não têm título.
- 5.Alguns textos não passam de uma enumeração/lista de atividades da rotina diária separadas por vírgulas.
- 6.A pontuação está em falta ou usada incorretamente.
- 7.Os textos têm erros ortográficos.
- 8.Os artigos definido e indefinido são usados indevidamente.
- 9.Algumas preposições/conjunções subordinadas são usadas como advérbios de ligação.

O problema número 1, que se prende com a estruturação de texto, foi aquele que ocorreu com mais frequência. Os quatro problemas subsequentes estão também relacionados com a forma como se organiza um texto com qualidade do ponto de vista da sua estrutura e ocorreram também com alguma frequência. Estas dificuldades suscitaram-me alguma preocupação e reflexão por se tratar de conhecimentos de organização textual que são certamente explorados nas aulas de Língua Portuguesa e que os alunos devem aplicar aos textos que produzem em Português. Como tal, os alunos deveriam ser capazes de transferir esses conhecimentos para a produção escrita na língua estrangeira, o que, de facto, não se verificou.

As dificuldades 6 a 9, por sua vez, são intrínsecas à aprendizagem da língua inglesa e ao domínio da mesma e ocorreram com uma frequência menos elevada do que as anteriores. Se, por um lado, alguns destes problemas tendem a ser difíceis de solucionar por se tratar, muitas vezes, de problemas que necessitam de um esclarecimento demasiado complexo para o nível em que os alunos se encontram e de bastante tempo e prática para serem interiorizados, por outro, são problemas que, do meu ponto de vista, não devem levantar demasiada preocupação neste nível de ensino da língua, pois tendem a desaparecer conforme os alunos vão aprendendo mais e vão sendo mais expostos ao Inglês.

A frequência das dificuldades de organização textual dos alunos e a minha preocupante perceção de que os alunos não eram capazes de transferir os seus conhecimentos nessa área levou-me a concluir que a competência escrita dos alunos de Inglês do 7ºE necessitava de intervenção e conduziu-me à hipótese de delimitar a competência escrita à aprendizagem da organização textual, uma vez que esse era, a meu ver, um problema generalizado na turma e de considerável relevância.

De forma a perceber se os alunos seriam capazes de produzir textos melhores do ponto de vista da organização textual caso se desenvolvesse a escrita em vários passos/fases e se fornecessem linhas orientadoras, no dia 23 de novembro de 2012 foi pedido aos alunos que organizassem o seu dia em três tabelas cada uma correspondendo a uma parte do dia (manhã, tarde e noite) (Apêndice A2). Em seguida, foi-lhes solicitado um rascunho do texto sobre a rotina diária, onde fizessem uso da informação que já havia sido organizada anteriormente. Por último, foi-lhes dado o *outline* sugerido pelo manual com algumas frases incompletas (Apêndice A3).

Foi, após a análise destes textos, possível concluir que houve uma melhoria substancial a nível da organização e estruturação de texto comparativamente com os

textos elaborados no dia 21 de novembro. Todos os textos produzidos com linhas orientadoras tinham introdução, desenvolvimento e conclusão e todos estavam estruturados em parágrafos lógicos. Estas conclusões positivas não só trouxeram certezas relativamente ao tema e ao problema específico que me propunha intervir na turma de Inglês, mas provaram também que os meios que haviam sido usados para testar a hipótese de solução das dificuldades de organização textual tinham tido alguma eficácia.

Tendo comprovado a necessidade de intervenção na competência escrita na turma de Inglês, foi necessário verificar a existência dessa mesma necessidade na turma de Alemão. Assim, no dia 3 de janeiro de 2013 foi solicitada à turma J do 11º ano a elaboração de um texto sobre a rotina diária de um dia das férias do Natal (Apêndice B1: exemplo). Este tema surge não só da tentativa de estabelecer um paralelismo temático entre ambas as disciplinas, mas também como forma de consolidar vocabulário sobre a rotina diária e o pretérito perfeito do indicativo (em alemão, *Perfekt*), lecionados no ano letivo anterior e recapitulados no 1º Período do ano letivo corrente. Não foram fornecidas quaisquer linhas de orientação para a produção do texto, à exceção do tema. Antes da produção de texto, a orientadora, Dra. Lúcia Sousa, profundamente conhecedora das dificuldades da turma, reviu uma vez mais algum vocabulário relacionado com o tema.

Os principais problemas identificados nos textos dos alunos da turma J do 11º ano foram, grosso modo, muito semelhantes aos problemas encontrados nos textos da turma de Inglês, sobretudo no que concerne a estruturação do texto, tendo sido, por isso, possível detetar, também nesta turma, a existência de dificuldades a nível da organização de texto.

A acrescentar aos problemas já referidos, destaca-se ainda o facto de a turma de Alemão revelar uma enorme dificuldade em construir frases gramaticalmente corretas. Atendendo a que se trata de uma turma de um Curso Profissional e neste curso se valoriza mais a capacidade comunicativa, a gramática não assume um papel preponderante no programa, sendo apenas contemplada nos três primeiros módulos (de um total de 9 módulos), aliás, já abordados no ano letivo anterior. Como tal, o Plano Anual do 11º ano (Anexo II) não contempla quaisquer aspetos gramaticais. Pelos motivos descritos, note-se que o problema da construção de frases gramaticalmente corretas não será central na implementação do projeto de investigação-ação e a

estratégia a usar no sentido de contornar essa dificuldade será descrita no *capítulo 3* referente à *Metodologia da Investigação-Ação*.

O ciclo 0, designadamente a tarefa de produção de texto como tarefa de diagnóstico, possibilitou não só confirmar que a competência escrita dos alunos de ambas as turmas necessitava de intervenção, como também delimitar o tema ao encontrar uma área problemática comum – a organização textual.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1. Enquadramento teórico**

#### **2.1.1. A importância da escrita**

A competência escrita integra o conjunto das quatro macrocapacidades – ler, ouvir, escrever e falar - que constituem a aprendizagem e o domínio de uma língua estrangeira. Documentos oficiais e de referência para o ensino das línguas tais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (M.E., 2001), os Programas Nacionais, as Metas de Aprendizagem e os Planos Anuais contemplam todas as macrocapacidades e consideram-nas igualmente importantes para o domínio da língua estrangeira.

A competência escrita assume papéis de elevada importância em diferentes contextos. No contexto escolar, a escrita é considerada um dos principais fatores de sucesso ou insucesso, uma vez que exerce função nos processos de aquisição, estruturação e reprodução e explicitação de conhecimentos (Carvalho, 2003: 11-12). Na verdade, o insucesso escolar parece resultar, em alguns casos, não da falta de conhecimentos, mas da incapacidade de os verbalizar por meio da escrita (Carvalho, 2003: 12). Como refere Harmer, a maioria dos exames depende da proficiência escrita dos alunos para mensurar o seu conhecimento (2004: 3). Além da sua importância no contexto escolar, as atividades de escrita assumem um papel também preponderante noutros contextos, pois, sendo atividades de produção, “têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (...) e está-lhes associado um valor social” (M.E., 2001: 36). A escrita tem uma dimensão grandemente valorizada nos vários contextos sociais e profissionais e constitui frequentemente um critério de avaliação da eficácia da escola por parte da sociedade (Carvalho, 2003: 11).

Além das funções supra referidas, a escrita desempenha um papel de distinta relevância na estruturação do pensamento e do discurso. A escrita contribui para o desenvolvimento cognitivo, servindo de elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece o surgimento do raciocínio lógico e formal (Martlew, 1983<sup>2</sup>; Applebee, 1984<sup>3</sup>; Olson, 1995<sup>4</sup> citados por Carvalho, 2003: 12).

---

<sup>2</sup> MARTLEW, M. (1983). “Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development”. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 295-333.

<sup>3</sup> APPLEBEE, A. (1984). “Writing and Reasoning”. *Review of Educational Research*, 54 (4), pp. 577-596.

Dada a importância que é conferida à escrita nos mais variados contextos, esta competência é ou deve ser, tal como as demais, objeto de ensino-aprendizagem.

### **2.1.2. O ensino da escrita**

Como objeto de ensino-aprendizagem, a competência escrita é assumida, como referido anteriormente, como conteúdo ou capacidade a desenvolver em contexto pedagógico com igual importância relativamente às restantes macrocapacidades nos documentos que regulam não só o ensino das línguas estrangeiras, mas também da língua materna. No entanto, enquanto as demais macrocapacidades tendem a ser ensinadas, desenvolvidas e praticadas em sala de aula, a escrita tende a ser relegada para segundo plano por motivos vários, tendo-se vindo a assistir a um forte desinvestimento no ensino da escrita.

O ensino da escrita é objeto da disciplina de Português e deve ser desenvolvida nas aulas de língua materna pelos professores da disciplina, detentores de conhecimento específico e competência própria (Carvalho, 2003: 24). Como tal, os professores das outras disciplinas não devem ser responsabilizados pelo ensino da escrita (Castro, 1995b<sup>5</sup>: 101 citado por Carvalho, 2003:24). Os atuais programas de língua portuguesa atribuem à escrita o estatuto de conteúdo fundamental, aspeto de diferenciação relativamente aos anteriores programas, mas a esta competência nem sempre é atribuída, na prática, a importância que os programas lhe consagram (Carvalho, 2003:109). Embora os programas lhe consagrem bastante relevância, eles próprios parecem conter lacunas a nível dos objetivos que propõem, mantendo-os praticamente inalterados para os primeiros nove anos de escolaridade. Não é, assim, tomada em consideração a evolução, nem do ponto de vista cognitivo nem do ponto de vista da capacidade de escrever (Carvalho, 2001: 83). A acrescentar, os programas e manuais apresentam na sua generalidade uma abordagem centrada no produto e não no processo de escrita (Carvalho, 2001: 87). Apesar de estar presente nas aulas e nos manuais de língua portuguesa, a prática da competência escrita não tem carácter sistemático e esta competência “é mais veículo de comunicação do que objecto [sic] de ensino-

---

<sup>4</sup> OLSON, D. (1995). “Conceptualizing the Written Word. An Intellectual Autobiography”. In *Written Communication*, 12 (3), pp. 277-297.

<sup>5</sup> CASTRO, R.V. (1995b). “Todos os professores são professores de Português” Para a crítica de uma falácia comum. In J.A. Pacheco e M. Zabalza (orgs.), *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: U.M. – I.E.P., pp. 97-102.



aprendizagem” (Carvalho, 2003: 111). Por outras palavras, o objetivo das atividades de escrita tende a assentar na expressão de ideias ou sentimentos e não na reflexão sobre a construção do texto (Carvalho, 2003: 102), prevalecendo, assim, o objetivo discursivo-comunicativo sobre o objetivo de aprendizagem (Camps, 2005: 16). Além disso, na escola atual, o principal papel da escrita parece estar associado a situações de avaliação. “O aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita” (Amor, 1993<sup>6</sup>: 114 citado por Carvalho, 2003: 20). Na verdade, pouco se ensina a escrever e a promoção dessa capacidade estará muito mais dependente da ação do professor, das suas propostas de atividades e do seu acompanhamento dos alunos do que do recurso a manuais, cujas propostas de atividades de escrita não procuram desenvolver verdadeiramente a capacidade de escrever (Carvalho, 2003: 103).

Acontece que os professores de língua estrangeira, muitas vezes alheios a esta realidade, acreditam que os alunos possuem conhecimentos sobre escrita, adquiridos nas aulas de língua materna, e assumem que estes são capazes, num processo de transversalidade, de os transferir para a língua estrangeira. Tal tende a não se verificar. Por um lado, são poucos ou nulos os conhecimentos adquiridos nas aulas de Português; por outro, os alunos revelam incapacidade de mobilizar e transferir os conhecimentos que detêm. Na verdade, não se deve assumir que os alunos são proficientes a escrever na sua língua materna ou que já possuem as competências organizacionais necessárias a uma escrita efetiva (Byrne, 1988: 6). Além disso, na possibilidade de constatar que os alunos da língua estrangeira têm uma boa competência escrita na língua materna, não se deve, contudo, assumir que a capacidade de escrita na língua materna possa ser transferida para a língua estrangeira (Byrne, 1988: 6). Essa é uma dedução frequente e que tende a ser falaciosa, pois muitos alunos, especialmente os do ensino básico, têm dificuldade em encontrar semelhanças entre a expressão escrita na língua materna e estrangeira, encarando a expressão escrita em cada língua como um sistema independente, isolado e incapaz de integrar conhecimentos de outros sistemas. Não cabendo ao professor de língua estrangeira essa tarefa, pode ele decidir, no entanto, reativar e/ou introduzir conhecimentos comuns à língua materna e estrangeira, tornando claro para os alunos que existem conhecimentos transversais na área da escrita. Muitos professores tendem também a assumir que o desempenho dos alunos na leitura, audição

---

<sup>6</sup> AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora

e oralidade se espelha na escrita. Acreditam que os alunos que revelam boa compreensão do escrito e do oral e boa produção oral terão evidentemente um bom desempenho na produção escrita. Na prática, o desempenho dos alunos na escrita tende a ser mais fraco que nas restantes capacidades, sobretudo devido à indiferenciação entre o discurso oral e escrito. Na verdade, como explicitam White & Arndt, a proficiência na língua não torna a tarefa de escrita mais fácil e, por esse mesmo motivo, os que escrevem na sua língua materna, apesar de disporem de uma panóplia mais extensiva de recursos linguísticos, confrontam-se frequentemente com os mesmos tipos de problemas que os que escrevem na língua estrangeira (1991: 3). Por último, mas não menos importante, importa referir que os professores de língua estrangeira, conscientes ou não destes problemas, optam por relegar a escrita para um plano secundário, pois as atividades de escrita assim como o ensino desta competência consomem muito tempo. Condicionalismos relacionados com o número relativamente reduzido de aulas semanais e com a imposição do cumprimento dos programas levantam problemas ao ensino da escrita, fazendo com que as atividades referidas sejam frequentemente relegadas para trabalho de casa.

Assiste-se, assim, a uma “desertificação do território da escrita” (Amor, 1993<sup>5</sup> citado por Carvalho, 2001: 81), pela qual o sistema escolar é grandemente responsável. Existe um conjunto de causas que justifica este estado.

“São elas o artificialismo e a escassez das situações de escrita, o vazio de orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção, a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação, que fazem com que à prática da escrita na aula esteja associada uma carga negativa” (Carvalho, 2001: 81).

A escrita tem, contudo, de ser ensinada aos alunos (Byrne, 1988: 29). Este é um saber escolarizável, pelo que deve ser perspectivado como conteúdo que deve ser ensinado para que seja aprendido (Delgado-Martins, 1991<sup>7</sup> citado por Carvalho, 2003: 87). A escrita é uma competência exigente e difícil de desenvolver e adquirir e pode implicar problemas linguísticos, cognitivos e psicológicos (Byrne, 1988: 4-5). Assim, segundo o mesmo autor, é fundamental guiar os alunos de várias formas em direção à mestria das competências escritas (1988: 27). Camps corrobora esta afirmação ao considerar necessário que “o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o

---

<sup>7</sup> DELGADO-MARTINS, M.<sup>a</sup> R. (1991). Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva. In AAVV, *Documentos do encontro sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Colibri, pp. 5-8.

professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam” (2005: 15-16).

Como explicitado anteriormente, o processo de aprendizagem da escrita tem um objetivo duplo: discursivo-comunicativo e de aprendizagem (Camps, 2005: 16). Nas aulas e nos manuais quer de língua materna, quer de língua estrangeira, o objetivo discursivo-comunicativo parece sobrepor-se ao de aprendizagem. De facto, é indiscutível que o principal objetivo da escrita em contexto autêntico é a comunicação. Contudo, para que essa se possa realizar, é necessário aprender a comunicar por escrito de forma correta e efetiva. Ora, como instituição de ensino, a escola deve assumir a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem efetivos da capacidade de escrever. Assim, considero que, em contexto escolar, o objetivo de aprendizagem deveria assumir maior preponderância, uma vez que, contrariamente ao discursivo-comunicativo, este só encontra oportunidade de estimulação e desenvolvimento em situação escolar. Fica claro, contudo, que o objetivo comunicativo não fica esquecido no ensino da competência escrita, pois um texto veicula necessariamente uma mensagem. Como promotoras do objetivo de aprendizagem, as aulas de língua devem centrar-se no ensino da escrita, fomentando a reflexão sobre a construção de texto, ensinando e dotando os alunos de estratégias de resolução de problemas de composição de forma a torná-los capazes de gerir o processo de produção de texto (Camps, 2005: 15).

Apesar de o argumento de que todos os professores são professores de Português ser falacioso (Castro, 1995b<sup>4</sup>: 101 citado por Carvalho, 2003: 24) e de os professores de outras disciplinas não terem a competência científica própria para ensinar como se escreve, outras disciplinas, de diferentes áreas escolares, e sobretudo as línguas estrangeiras, disciplinas que possuem uma componente escrita, detêm um papel preponderante no desenvolvimento da escrita nos alunos (Guerra, 2007: 18). Os professores dessas áreas podem, assim, procurar, no caso de verificarem que os seus alunos revelam falta de conhecimentos sobre a escrita ou que são incapazes de transferir os saberes da língua materna ou até de outra língua estrangeira, atuar no sentido da melhoria, do desenvolvimento e da evolução da capacidade de escrita. Tal implicará um grande envolvimento por parte do professor que, por não ter preparação específica, necessitará não só de adquirir, recuperar ou atualizar conhecimentos sobre a escrita na língua materna com carácter transversal, mas também de identificar especificidades na escrita da língua estrangeira que leciona. Cabe-lhe a ele tomar uma série de decisões

bem fundadas acerca dos conteúdos, métodos, técnicas e estratégias a serem desenvolvidos em sala de aula. Cabe-lhe a ele a “fertilização do território da escrita”.

### **2.1.3. O(s) processo(s) de escrita**

A necessidade de ensino e desenvolvimento da competência escrita nas aulas de línguas é inegável. Contudo, coloca-se a questão: *Como ensinar a escrever?* Não existe uma resposta única para esta questão, mas sim várias respostas, pois existem professores e estilos de ensino e aprendentes e estilos de aprendizagem (Raimes, 1983: 5). No entanto, a referência à abordagem da *escrita como processo* (Hedge, 1988; White & Arndt, 1991; Peha, 1995; Kast, 1999; Harmer, 2004, Barbeiro e Pereira, 2007; Guerra, 2007 entre outros) parece inevitável na bibliografia sobre a escrita e o ensino da mesma e ocupa o lugar central em muita dessa bibliografia. Como tal, esta abordagem parece ser incontornável no ensino da competência escrita.

O processo de escrita é um método de ajudar os alunos que consiste numa série de fases nas quais o escrevente<sup>8</sup> se envolve em certas atividades concebidas para resolver problemas particulares, específicos de cada fase (Peha, 1995: 1). Assim, quando se tem como objetivo a construção de um texto, é tão fundamental perspetivar o texto que se vai construir como assentar andaimes que apoiem esse processo construtivo (Barbeiro e Carvalho, 2005: 184). Na verdade, como afirma Hedge, os bons escreventes parecem passar por certos processos (conscientes ou inconscientes) que conduzem a uma escrita bem-sucedida (1988: 9). Os escreventes inexperientes, no entanto, encontram inúmeras dificuldades na produção escrita, não sabendo como começar, como prosseguir e como terminar. O processo de escrita dá-lhes uma estrutura simples e segura que eles podem seguir, um plano infalível que produzirá sempre resultados (Peha, 1995: 3). No entanto, o processo de escrita é mais uma ferramenta do que uma regra (Peha, 1995:4). Deve, pois, competir ao professor não só transmitir aos seus alunos os conhecimentos, as estratégias e procedimentos de escrita, mas também proporcionar-lhes uma prática sistemática, necessária para a aquisição de estratégias de resolução de problemas relacionados com a composição, para a consciencialização e automatização das mesmas e para a sua capacitação para controlar de forma adequada o

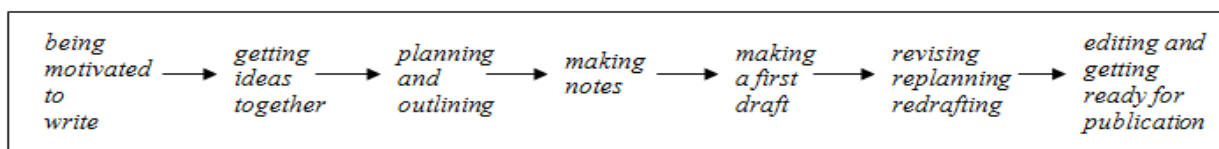
---

<sup>8</sup> Utilizo, aqui, o termo “escrevente” usado por J. Carvalho (2001, 2003) e J. Guerra (2007) de forma a evitar possíveis problemas com a palavra “escritor” (geralmente usada para designar aquele que escreve textos literários). “Escrevente”, neste relatório, designará todo e qualquer indivíduo que produz textos escritos e, nomeadamente, o estudante do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

processo de produção de texto (Camps, 2005: 15). Este conjunto de práticas e objetivos constitui, pois, aquilo que designo por “fertilização do território da escrita”.

O processo de escrita é um processo de desenvolvimento que se subdivide em processos que correspondem a diferentes etapas ou fases. O ensino-aprendizagem da escrita é, nas palavras de Fonseca (1994<sup>9</sup>: 150 citado por Carvalho, 2001: 88), “um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado”. Como tal, os métodos de ensino da escrita devem ser estruturados tendo em conta que a criação de um texto é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo do tempo (Peha, 1995: 1). Os métodos sugeridos pelos autores que se debruçam sobre o processo de escrita parecem tomar este princípio em consideração e apesar de apresentarem ligeiras variações nos modelos e nas abordagens que propõem, na terminologia que usam e nas sistematizações que concebem, parecem partilhar a mesma visão sobre este processo e os seus principais subprocessos e fases. Existem diferentes visões sobre as fases que os escreventes atravessam durante a produção de um texto, mas todas parecem subscrever a existência de três principais fases: a de planificação, a de textualização e a de revisão surgidas do modelo desenvolvido em 1980 por Flower & Hayes (1994<sup>10</sup> citados por Guerra, 2007: 55) e seguido por Barbeiro e Pereira (2007: 17).

Hedge (1988: 21) apresenta o esquema seguinte, que representa, segundo ela, as fases do processo de escrita.



**Figura 1. Fases do processo de escrita propostas por Hedge (1988).**

Na linha do esquema apresentado, Hedge (1988) sugere a existência das fases de composição (*composing*), que se ocupa de aspetos relativos à geração de ideias e à sua organização através de planos e esquemas; de comunicação (*communicating*), que representa a tomada de consciência do destinatário; de elaboração do rascunho

<sup>9</sup> FONSECA, F.I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

<sup>10</sup> FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1994). “A cognitive process theory of writing”. In R. Rudell, M. R. Rudell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and process of reading*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 928-950.

(*crafting*), que se ocupa do desenvolvimento das ideias através de frases e parágrafos dentro de uma estrutura global; do aperfeiçoamento (*improving*), centrada na melhoria da qualidade da escrita; e, por fim, da avaliação (*evaluating*), que tem como objetivo a apreciação dos textos através de critérios de avaliação. Ao mesmo tempo, esta autora reconhece a existência de três principais atividades ou grupos de atividades no processo de escrita: a(s) de pré-escrita, a(s) de escrita e rescrita e a(s) de edição (1988: 21-23) que se enquadram nas fases anteriormente descritas.

White & Arndt (1991) propõem um modelo que considera seis fases distintas no processo de escrita. A primeira fase, de acordo com os autores, é a fase de geração de ideias (*generating*). Segue-se a fase de focalização (*focusing*) que se centra em aspetos contextuais como o destinatário, o objetivo e a ideia principal. A terceira fase é a fase de estruturação (*structuring*), pelo que se prende com a organização estrutural do texto. A fase seguinte é a de elaboração do rascunho (*drafting*). A fase de avaliação (*evaluating*) é a fase seguinte e tem como objetivo testar a eficácia do texto tendo os aspetos contextuais em consideração. Por último, na fase de revisão (*re-viewing*), o texto é verificado do ponto de vista pragmático e linguístico.

Harmer (2004) sugere um modelo simplificado, muito próximo do modelo original de Flower & Hayes. A primeira fase deste modelo é a de planificação (*planning*). É nesta etapa que os escreventes elaboram planos (mentais e/ou escritos) e tomam notas sobre o conteúdo do texto. Além disso, consideram, nesta fase, o destinatário, o objetivo e a estrutura do texto. A fase seguinte é a fase de rascunho (*drafting*), onde é elaborada uma versão ou várias versões provisórias do texto. A fase de edição (*editing*) é a terceira fase deste modelo do processo de escrita e tem como principal objetivo verificar a clareza e a correção (pragmática e linguística) do texto. Esta é, portanto, uma fase de reflexão e revisão, que pode ser coadjuvada por outros leitores (ou editores). A última fase é a produção da versão final do texto (*final version*). Este texto tem como base o rascunho já editado, ao qual foram feitas as modificações necessárias.

Peha (1995: 4), por sua vez, sugere um modelo representado no esquema seguinte:



Figura 2. Modelo de escrita proposto por Peha (1995).

A fase de pré-escrita (*pre-writing*) é uma fase de aquecimento e corresponde à fase de planificação, na qual são geradas e registadas as ideias. Na fase de rascunho (*drafting*), é elaborada uma versão preliminar do texto. A fase seguinte é a de partilha (*sharing*), na qual os alunos leem os textos dos colegas e obtêm *feedback* positivo e construtivo destes. A fase de revisão (*revising*) implica fazer alterações ao texto do ponto de vista dos leitores, tendo como base o *feedback* dos colegas. Na fase de edição (*editing*), os aprendentes devem encontrar erros (sobretudo de ortografia, gramática e pontuação) e procurar corrigi-los, dando origem a uma versão melhorada. A fase de publicação (*publishing*) é a fase de elaboração da versão final para ser divulgada. A última fase é a de avaliação (*assessing*). Após a publicação, é altura do autor refletir sobre o seu próprio trabalho e de o analisar de perto de modo a perceber o que funcionou bem para o poder repetir posteriormente noutros trabalhos.

Kast (1999) propõe um modelo do processo de escrita constituído por seis fases. A primeira é a tarefa de escrita (*Schreibaufgabe*). Ao estabelecer a tarefa, é definido o tema, o tipo de texto, o destinatário e os primeiros pontos de conteúdo. A fase seguinte é a de planificação (*erste Planungsschritte*). Nesta etapa, os alunos reúnem o seu conhecimento sobre o tema, o destinatário/leitor, o tipo de texto, a perspetiva comunicativa, as informações que devem constar do texto e os meios de expressão necessários de modo a facilitar a produção escrita. A terceira fase deste modelo passa pelas primeiras formulações (*erste Formulierungen*), nas quais se passa à implementação do que foi previamente planeado. Com base na etapa anterior, são escritas e associadas, nesta fase, as primeiras ideias de forma coerente em fragmentos de frases e/ou pequenas frases e são esboçadas estruturas por forma a dar origem a um texto bem organizado. A fase seguinte é da formulação linear (*lineare Formulierung*), isto é, da passagem de fragmentos de frases e/ou de frases curtas a um texto coerente. A quinta fase deste modelo é a do rascunho (*Entwurf*). Nesta fase, a formulação linear é lida e são corrigidos erros ortográficos e gramaticais, encontradas expressões mais adequadas, descobertas irregularidades, movidas passagens e o texto é, assim, reformulado. Por último, surge a fase de revisão (*Revision*) que permite a reformulação completa ou parcial. A revisão pode referir-se a todas as fases, uma vez que o escrevente pode sempre recuar nas fases do processo.

Apesar da diversidade de propostas para as diferentes fases do processo de escrita, parece não haver diferenças significativas entre elas. Na verdade, as diferentes abordagens partilham características comuns e enfatizam atividades de escrita que

deslocam os aprendentes da geração de ideias e da recolha de dados até à publicação de um texto acabado (Tribble, 1996<sup>11</sup>: 37 citado por Badger & White, 2000: 154).

Embora divididos em fases, os modelos apresentados não são lineares nem contínuos, mas sim recursivos, algo, aliás, que a maioria dos autores de modelos do processo de escrita parece reconhecer. A recursividade das fases de trabalho cognitivo (por exemplo, planificação, redação, revisão, edição) não pode, contudo, ser confundida com a unidirecionalidade de modelos lineares que considerem, sequencialmente, a fase de pré-escrita, escrita e rescrita (Guerra, 2007: 55).

Por forma a simplificar o processo de escrita, são introduzidos e rotinizados em sala de aula, através de um uso cíclico, mecanismos reguladores que permitem ao sujeito realizar tarefas do processo de escrita que normalmente não se enquadram no seu procedimento habitual – *facilitação processual* - sobretudo por falta de mecanismos cognitivos disponíveis (Scardamalia & Bereiter, 1983<sup>12</sup>; Bereiter & Scardamalia, 1987<sup>13</sup> citados por Carvalho, 2003: 26, 125). Por outras palavras, pela repetição da tarefa, tenta-se que os alunos interiorizem os procedimentos e os incorporem na realização de novas tarefas (Carvalho, 2003: 52). Interiorizado e rotinizado o processo de escrita e os seus subprocessos, os alunos podem assim, rentabilizar melhor o seu tempo, pois sabem exatamente como devem conduzir o processo e podem esforçar-se mais na geração e transcrição das ideias (Peha, 1995: 3).

À progressiva automatização dos procedimentos do processo de escrita deve aliar-se a reflexão de carácter metalinguístico, sendo estes dois vetores essenciais do processo de desenvolvimento da competência escrita para Barbeiro (1999: 226). Além disso, este autor considera que a automatização eleva a capacidade de reflexão sobre a linguagem. Amor (1993<sup>5</sup> citada por Carvalho, 2001: 87) reforça a ideia ao destacar a importância de uma reflexão acerca dos processos de construção de texto, dos recursos usados e das características dos textos, tendencialmente não promovida pelos manuais (Carvalho, 2003: 102), nem nas aulas de línguas.

---

<sup>11</sup> TRIBBLE, C. (1996). *Writing*. Oxford. Oxford University Press.

<sup>12</sup> SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1983). "The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing". In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 67-95.

<sup>13</sup> BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



A escrita como processo surge frequentemente como oposta à abordagem da escrita enquanto produto e esta última abordagem tende a ser mais comum em contexto escolar do que a primeira. Na verdade, a maioria das atividades assenta na indicação de um tópico sem referência aos procedimentos a realizar (Carvalho, 2003: 112). Com base num estudo levado a cabo por Guerra (2007) e em inquéritos elaborados nesse âmbito, concluiu o autor que

“as representações de ensino da escrita dos [docentes] inquiridos têm como pressupostos configurações teórico-metodológicas tradicionais, de valorização do produto, centradas no professor, associadas a práticas sumativas de avaliação e não processuais” (Guerra, 2007: 377).

A tradicional abordagem da escrita como produto de Pincas (1982a<sup>14</sup> citado por Badger & White, 2000: 153) divide a aprendizagem da escrita em quatro etapas: familiarização (*familiarization*), escrita controlada (*controlled writing*), escrita guiada (*guided writing*) e escrita livre (*free writing*). A fase da familiarização tem como objetivo consciencializar os aprendentes para certas características de um texto específico. Como tal, a escrita parte frequentemente, se não sempre, da leitura e análise de um texto modelo. Na verdade, a leitura constitui um dos mais importantes fatores de desenvolvimento da capacidade de escrita de acordo com vários estudos (Krashen, 1984<sup>15</sup>; Byrne, 1988<sup>16</sup>; McCarthy & Raphael, 1992<sup>17</sup> citados por Carvalho, 2003: 19), pois permite uma consciencialização progressiva do funcionamento da linguagem escrita e uma interiorização das estruturas próprias dessa linguagem a nível micro e macroestrutural. Como salienta Czerniewska (1992: 76), os alunos aprendem a escrever ao perceberem como é que o sistema de escrita se organiza e como é usado, sendo esse um processo de construção que ocorre em interação com os outros. As fases de escrita controlada e guiada permitem aos aprendentes praticar a escrita com liberdade crescente até estarem aptos para a escrita livre. Para Pincas (1982a<sup>12</sup>: 24 citado por Badger & White, 2000: 154), a aprendizagem é “imitação assistida”. Os aprendentes devem,

---

<sup>14</sup> PINCAS, A. (1982a). *Teaching English Writing*. London: Macmillan

<sup>15</sup> KRASHEN, S. (1984). *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.

<sup>16</sup> BYRNE, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Essex: Longman.

<sup>17</sup> MACCARTHEY, S. & RAPHAEL, T. (1992). “Alternative Research Perspectives”. In J. Irwin e M. Doyle (eds.), *Reading/Writing Connections. Learning from Research*. Newark: I.R.A., pp. 2-30

contudo, mostrar mais iniciativa na fase de escrita livre. As abordagens da escrita como produto, encaradas como opostas às abordagens da escrita como processo, centram-se principalmente no conhecimento linguístico e no desenvolvimento da escrita como resultado da imitação de *input*. A escrita nas abordagens processuais, por sua vez, está predominantemente ligada a competências linguísticas e atividades cognitivas (por exemplo, planificação, rascunho, edição) e coloca menos ênfase no conhecimento linguístico (por exemplo, gramática e estrutura de texto) (Badger & White, 2000: 154).

Ambos os tipos de abordagem têm vantagens e desvantagens. As abordagens da escrita como produto negligenciam as competências processuais e subestimam o conhecimento e as competências que os aprendentes levam para a sala de aula. No entanto, têm como vantagens o reconhecimento da necessidade de prover os aprendentes de conhecimento linguístico sobre os textos e o reconhecimento de que a imitação é um possível meio de aprendizagem. As desvantagens das abordagens processuais, por seu turno, prendem-se com o facto de considerarem toda a escrita como sendo produzida pelo mesmo conjunto de processos, de darem importância insuficiente ao tipo de textos que os escreventes produzem e à razão pela qual são produzidos e de oferecerem *input* insuficiente, especialmente no que diz respeito ao conhecimento linguístico, para uma escrita bem-sucedida. A principal vantagem é a percepção da importância das competências envolvidas na escrita e o reconhecimento de que aquilo que os aprendentes levam para a sala de aulas contribui para o desenvolvimento da capacidade de escrita (Badger & White, 2000: 157).

Apesar de ser possível reconhecer a existência de abordagens distintas (*escrita como produto e escrita como processo*) e de modelos diferentes no âmbito de cada uma das abordagens apresentadas, tanto abordagens como modelos não devem ser vistos como contraditórios ou isolados. Na verdade, abordagens e modelos podem coexistir e não devem ser vistos pelos professores como fórmulas inalteráveis para o ensino da escrita. Se aplicados como tal, impedirão o sucesso efetivo. Assim, o professor deve associar as propostas teóricas a uma dimensão reflexiva, que encontra os seus alicerces na realidade sociocultural e volitiva e nos níveis de aprendizagem das suas turmas (Guerra, 2007: 73). Além desta necessidade de adaptação das abordagens e modelos, revela-se igualmente necessário adaptá-los em função das dificuldades ou problemas de escrita que os alunos manifestam, sejam eles cognitivos, linguísticos, de organização/estruturação de texto ou outros e daquilo que se pensa poder ser mais eficaz na solução dos mesmos.

“Compete aos professores, a partir da análise do nível de expressão de cada um dos seus alunos, seleccionar [sic] os aspectos [sic] a desenvolver nas suas aulas tendo em vista a evolução da capacidade de expressão escrita dos jovens que frequentam a escola” (Carvalho, 2003: 92).

Na verdade, a análise do nível de expressão de cada um dos meus alunos e os respetivos resultados permitiram-me identificar uma área problemática específica – a *organização textual* – e seleccionar os aspetos nucleares a desenvolver nas aulas com o objetivo de melhorar e desenvolver a sua competência escrita.

#### **2.1.4. Organização textual**

Através de uma tarefa de diagnóstico de produção escrita (capítulo 1.2.2.), foi possível analisar o nível de expressão escrita dos meus alunos e detetar vários problemas a esse nível, tendo-se destacado, sobretudo, dificuldades e problemas ao nível da organização textual.

Para melhor compreensão do que se entende por organização textual, serão em seguida explorados os conceitos de texto, organização textual, coesão e coerência.

##### **2.1.4.1. Texto e organização textual**

O conceito de texto tem sido considerado não só no sentido restrito, como uma sucessão de frases que, dentro de um determinado contexto constituem uma unidade significativa, mas também num sentido lato, abrangendo as modalidades oral e imagística (Beaugrande & Dressler, 1987).

Embora neste trabalho o conceito de texto abranja somente a sua forma escrita, considerou-se interessante apontar aqui os critérios de textualidade de Beaugrande & Dressler (1987), que esclarecem de uma forma holística a complexidade dos aspetos que estão envolvidos na produção textual.

Assim, para que uma determinada sucessão de frases possa ser considerada um texto, terão de ser cumpridos sete critérios de textualidade: coesão e coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (Beaugrande & Dressler, 1987). Por outras palavras, uma sucessão de enunciados só deve ser considerada um texto se as informações se relacionarem de forma lógica e coerente e os elementos do texto de forma coesa, se servir uma intenção comunicativa, se for aceite pelo recetor como coerente e coeso, se possuir relevância num determinado

contexto sociocomunicativo, se possuir as informações necessárias e suficientes à sua compreensão e se puder ser entendido em relação a outro texto. Um texto envolve assim vários parâmetros que confluem no contexto comunicativo, seja este oral ou escrito.

Pode-se assim compreender que a forma como um texto está organizado dependerá dos critérios atrás referidos, no que diz respeito à lógica, aos conhecimentos compartilhados que se pressupõe no recetor, contexto e textos existentes.

Por sua vez, Weinrich (1964<sup>18</sup>) aborda a questão da organização textual de uma forma mais específica na sua definição de texto:

“um texto é, sem dúvida, uma totalidade em que tudo está relacionado. As orações seguem-se umas às outras numa ordem lógica, de forma que cada oração entendida ajuda a compreensão orgânica da seguinte. De uma parte, a oração seguinte, quando entendida, influi sobre a compreensão da precedente, de forma que esta se entende melhor quando se volta a pensar nela. É assim que alcançamos a compreensão de um texto. Por isso, toda oração está subordinada a outra na medida em que não só não se compreende por si mesma, mas também contribui para a compreensão de todas as outras. Isso demonstra que não só a oração isolada, como também o texto inteiro, é um andaime de determinações cujas partes são interdependentes” (Weinrich, 1964 cit. in Fávero & Koch, 1983: 45).

Corroborando o princípio do texto como uma totalidade ou unidade interdependente, Linke, Nussbaumer & Portmann afirmam:

“ein Text wird nun nicht mehr als systematisch verbundene Menge von Sätzen betrachtet, die vom Einzelsatz ausgehend analysiert werden kann, sondern als eigenständige Grösse, die ihren eigenen Organisationsprinzipien verpflichtet ist und von der ausgehend man sich dann mit dem Satz als einem “Textbaustein” beschäftigen kann” (Linke, Nussbaumer & Portmann, 1991: 223-224).

Resumindo, organização textual é, grosso modo, a estruturação de frases numa sequência lógica. Nesse sentido, um texto organizado deve estar de acordo com uma determinada lógica imposta pela sua função. Por outras palavras, num texto organizado, as ideias devem ser transmitidas em orações, frases, parágrafos estruturados e interligados de forma coerente e lógica para que sejam claras e tenham sentido para o

---

<sup>18</sup> WEINRICH, H. (1964). *Tempus – Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.

leitor, ou seja, um texto deverá cumprir os sete critérios de textualidade de Beaugrande & Dressler.

Ao falar-se de organização textual, é inevitável falar das três estruturas textuais constituintes de um texto: a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura (Van Dijk 1977<sup>19</sup> citado por Rahal, 2009: 106). A microestrutura situa-se no nível local ou da frase, enquanto a macro e a superestrutura dizem respeito ao nível global, definindo todo o conjunto das orações a nível de frase e de relação e articulação entre frases em vez de cada oração em isolado. Assim, a microestrutura tem a ver com as estruturas existentes ao longo do texto a nível de frase. A macroestrutura, por seu turno, está relacionada com a articulação e organização dos conteúdos a nível global do texto, isto é, com o seu conteúdo, o seu tema. A superestrutura existe independentemente do conteúdo do texto e consiste numa estrutura global apresentada numa espécie de esquema ao qual o texto se adapta (Figueiredo e Figueiredo, 1998<sup>20</sup>: 124 citados por Lapa, Mota, Vilela, 2002: 42). Assim, o aspeto de diferenciação entre macro e superestrutura é que a primeira trata do conteúdo ao passo que a segunda trata da estrutura ou formato do texto (Rahal, 2009: 107). É, porém, a superestrutura, funcionando como um esquema abstrato, que orienta a construção das macroestruturas textuais (Marquesi, 2004: 40), exprimidas frequentemente através de resumos que sintetizam as ideias principais do texto.

#### **2.1.4.2. Coesão e coerência**

Dois outros aspetos fundamentais relacionados com organização textual e que Beaugrande e Dressler apontam como critérios de textualidade são a coerência e a coesão (1987). Estes são mecanismos que estabelecem relações entre os vários elementos dos textos (Mateus e Villalva, 2007: 67). Coerência prende-se com a configuração de sentido, devendo, por isso, assegurar a lógica do texto, pela qual a semântica é responsável. Este mecanismo situa-se, sobretudo, na estrutura profunda (ou macroestrutura) do texto, constituída pela base conceitual do texto (*konzeptuelle Basis des Textes*) (Linke, Nussbaumer e Portmann, 1991: 224-227). Como tal, a ligação é

---

<sup>19</sup> VAN DIJK, T. (1977). *Gramáticas textuais e estruturas narrativas*. São Paulo: Cultrix.

<sup>20</sup> FIGUEIREDO, E. e FIGUEIREDO, O. (1998). *Itinerário gramatical: a gramática na língua e a língua no discurso: gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

estabelecida através de conceitos que incluem não só o conhecimento geral sobre textos, mas também o conhecimento (não-linguístico) do mundo. Coesão, por sua vez, situa-se sobretudo no plano sintático e contribui para a solidez e consistência do texto. A coesão está, assim, ligada à estrutura de superfície (ou microestrutura), constituída pelos componentes de texto diretamente visíveis e é frequentemente assegurada por recursos linguísticos (Dal Bosco, Silva e Kato, 2012: 3). Por outras palavras, a coerência ocupa-se do sentido e a coesão da forma (Dal Bosco, Silva e Kato, 2012: 3), se bem que, do meu ponto de vista, expressão e conteúdo exercem uma influência recíproca, de tal modo que a sua interdependência dificulta, por vezes, uma delimitação linear de fronteiras.

Tanto a coerência como a coesão podem subdividir-se de acordo com vários critérios. No que diz respeito à coerência, distinguem-se dois tipos: coerência local e coerência global (Van Dijk e Kintsch, 1983: 189). A primeira diz respeito às partes constitutivas do texto (frases, orações, etc.), a segunda ao texto como um todo. Assim, a coerência global está para a macroestrutura como a local para a microestrutura, tornando-se a fronteira entre coerência local e coesão muito ténue. Mateus e Villalva (2007: 67), por outro lado, reconhecem a existência de um único tipo de coerência, a qual designam por coerência textual. Esta define-se pela relação entre os elementos apresentados no texto e o conhecimento que temos do mundo, possibilitadores da inferência de um sentido global do texto e da sua compreensão.

Existem vários mecanismos que asseguram a coerência de um texto. Um texto ou uma frase é coerente se as situações nele/a recriadas estiverem conforme o conhecimento do mundo e se forem respeitados princípios de natureza lógica (ordenação e relação lógicas) - coerência lógico-conceptual. A acrescentar, a coerência é também conferida pela adequação do discurso ao tema, ao contexto e ao destinatário – coerência pragmático-funcional (Lapa, Mota, Vilela, 2002: 36). Estas formas de coerência enquadram-se na já referida coerência textual. Para que um texto seja coerente, isto é, para que possua uma unidade de sentido, as relações de ordem e linearidade das ocorrências textuais não podem ser arbitrárias. A unidade semântica global deve, pois, obedecer a um conjunto de regras. A regra da repetição ou recorrência assegura o desenvolvimento temático do texto através de recursos linguísticos como a anáfora, a catáfora e os deícticos. O mecanismo de progressão consiste em fazer acompanhar constantemente a informação conhecida e partilhada pelos intervenientes no processo comunicativo (tema) de informação nova e relevante (rema) (Linke,

Nussbaumer & Portmann, 2001: 238, Bloor & Bloor, 2004: 71, 88). Outra regra é a de não contradição. Deve ficar assegurado em qualquer texto que não existem ocorrências contraditórias explícitas ou implícitas. A quarta regra é a de relação e tem como objetivo o estabelecimento de uma relação direta entre os factos enunciados.

Relativamente à coesão, Mateus e Villalva (2007: 67) referem dois tipos: frásica e interfrásica. A coesão frásica refere-se à relação entre os elementos constituintes de uma frase simples ou oração (por exemplo, a concordância entre o sujeito e o verbo) enquanto a coesão interfrásica assegura a articulação de orações, frases e parágrafos entre si, implicando o uso de conetores argumentativos, por exemplo, e as cadeias pronominais ou os tempos verbais.

No que diz respeito aos mecanismos de coesão, importa referir que, no âmbito do projeto que aqui se apresenta, interessam sobretudo os mecanismos de coesão interfrásica, nomeadamente os conetores. Importa, no entanto, apresentar os diversos mecanismos para uma melhor contextualização de todos os mecanismos de coesão. Em primeiro lugar, é necessário ter em conta a distinção entre mecanismos de coesão gramatical e lexical (Duarte, 2006<sup>21</sup>: 90 citado por Oliveira, 2010: 25). Começar-se-á pelos mecanismos de coesão gramatical, onde se incluem a coesão frásica, interfrásica, temporal e referencial. Na coesão frásica, funcionam como mecanismos a ordenação das palavras na frase, a concordância das palavras em género e em número, a regência de preposições, entre outros. Como processos de coesão interfrásica surgem a coordenação, a subordinação e a articulação por meio de outros conetores/organizadores. Outra forma de coesão é a temporal que consiste na sequência dos enunciados segundo uma lógica temporal. Para tal, são usadas expressões adverbiais ou preposicionais com valor temporal, datas, expressões que assinalam ordem e emprego correlativo de tempos verbais. O último mecanismo de coesão gramatical é a coesão referencial realizada através do recurso a expressões que retomam o discurso anterior e preparam para o subsequente. São exemplos de mecanismos de coesão referencial as anáforas (lexicais e pronominais), as elipses, as catáforas (pronominais e lexicais) e os deícticos (Linke, Nussbaumer e Portmann, 1991: 217- 222, Bloor & Bloor, 2004: 93-95). Além dos mecanismos explicitados, existem também mecanismos de coesão lexical que asseguram a relação correferencial entre expressões presentes nos enunciados. São

---

<sup>21</sup> DUARTE, I. (2006). “Aspectos linguísticos da organização textual”. In Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho

exemplo de processos de coesão lexical a repetição e a substituição (Linke, Nussbaumer e Portmann, 1991: 215-217, Bloor & Bloor, 2004: 95-97, 99-101). Como mecanismos de substituição surgem a sinonímia e a antonímia, a hiperonímia e a hiponímia, a holonímia e a meronímia, estabelecendo os dois últimos pares uma relação hierárquica.

#### **2.1.4.3. Produção textual na sala de aula**

Com base no que foi apresentado sob 2.1.4.1. e 2.1.4.2., serão agora focadas algumas questões que se prendem com a produção textual na sala de aula.

Quando se fala de organização textual, tem-se em conta uma relação entre, por um lado, o plano da expressão (ou forma) – *como se escreve* – e, por outro lado, o plano do conteúdo – *o que se escreve*. A expressão relaciona-se, assim, entre outras coisas, com a estrutura de um texto. Apesar de expressão e conteúdo se apresentarem frequentemente como conceitos contrastantes, eles são reciprocamente complementares e interdependentes. Expressão e conteúdo são duas faces constitutivas de um texto, de tal modo que uma afetarà necessariamente a outra. Na verdade, a separação entre estes dois domínios resulta de uma cisão meramente teórica que não ocorre na realidade (Barthes, 1971: 43). Expressão e conteúdo são inseparáveis e só podem ser interpretados em conjunto.

Em contexto de aprendizagem, nas disciplinas de línguas (sobretudo estrangeiras), essa separação tende a ser visível, pois acontece que a análise e compreensão do texto escrito incidem tendencialmente sobre questões de conteúdo. De um modo semelhante, também as tarefas de produção escrita tendem a limitar-se, como referido anteriormente, ao desenvolvimento de conteúdos. Contudo, na fase de verificação e correção por parte do professor, a principal atenção parece incidir sobre a componente linguística, nomeadamente sobre os erros ortográficos e gramaticais, assim como sobre o registo usado, negligenciando a organização e articulação lógica dos conteúdos de acordo com os temas em questão. Apenas em situações formais de avaliação da produção escrita, parecem estar definidos critérios (nomeadamente os do GAVE) que atribuem importância ao conteúdo e à expressão ao contemplarem não só a competência linguística, mas também a competência pragmática, na qual parecem estar contempladas as principais questões de organização textual. Na verdade, a competência pragmática, conforme apresentada nos critérios de avaliação da produção escrita



propostos pelo GAVE, refere-se à capacidade de articulação de ideias de modo organizado, claro e coerente com recurso a mecanismos de coesão<sup>22</sup> como os marcadores linguísticos (sobretudo conectores), referidos na secção anterior. A competência linguística, por seu turno, prende-se com aspetos muito específicos do funcionamento da língua como o vocabulário, a construção frásica e formas gramaticais (por exemplo, flexão e declinação dos nomes e pronomes e respetivas concordâncias), a ortografia e a pontuação. A atribuição de um igual valor a ambas as competências está em concordância com a relevância que desempenham num texto. Porém, não está em consonância com a atenção dada a essas mesmas competências em sala de aula. Desta forma, o problema parece residir nas práticas de ensino e não nos critérios de avaliação. É, assim, possível concluir que, além da escrita ser pouco desenvolvida em sala de aula, existem aspetos da produção escrita, especialmente da competência pragmática, que tendem a ser mais descurados do que outros. Esta premissa poderá, assim, justificar as dificuldades de organização textual identificadas na expressão escrita dos meus alunos e a consequente necessidade de desenvolver aspetos de estruturação de texto em sala de aula.

No contexto de sala de aula, a análise das estruturas dos textos é, indubitavelmente, um exercício relevante para que o aluno aprenda a organizar as suas próprias produções escritas e a planificar o seu discurso de acordo com os três níveis de organização atrás referidos. Com base nesses três níveis, Carroll e Hall (1985<sup>23</sup>: 92 citados por Lapa, Mota, Vilela, 2002: 44) indicam três componentes essenciais que o professor deve ter em consideração na avaliação das produções escritas dos seus alunos, sugerindo critérios de avaliação tripartidos. Assim, ao avaliar os textos dos seus alunos, o professor deve considerar: (1) a estrutura do texto produzido (organização lógica, coesão<sup>24</sup>, adequação do estilo e do registo, etc.) - *meta level*, correspondente à superestrutura, (2) o valor comunicativo da mensagem e o seu efeito sobre o recetor ou,

---

<sup>22</sup> Embora os mecanismos de coesão ocorram frequentemente ligados ao funcionamento da língua e à correção gramatical em bibliografia de referência, nos critérios de avaliação propostos pelo GAVE surgem associados à organização lógica e coerente de um texto, ocupando, pois, lugar na competência pragmática dos referidos critérios ao invés de aparecer na competência linguística.

<sup>23</sup> CARROLL, B. J. & HALL, P. J. (1985). *Make Your Own Language Tests*. Oxford: Pergamon Press.

<sup>24</sup> Também no Programa Nacional de Alemão para o Ensino Secundário (Lapa, Mota e Vilela, 2002), a coesão é referida no macro nível, de estrutura de texto e não no micro nível, de correção da língua.

numa única palavra, ilocução - *macro level*, correspondente à macroestrutura, (3) a correção da língua (adequação do léxico, respeito pelas regras ortográficas, gramaticais, etc.) - *micro level*, correspondente à microestrutura.

Consideradas as principais questões sobre organização textual, é possível concluir que existem vários aspetos que asseguram a qualidade organizacional de um texto (tanto ao nível do conteúdo como da expressão) e que deverão não só ser tomados em consideração no processo de análise e produção de texto, mas também ser objeto de ensino-aprendizagem nas aulas dedicadas ao desenvolvimento da capacidade de escrita, podendo colmatar dificuldades que os alunos enfrentam frequentemente no ato de escrita relativamente à organização do texto. O trabalho em torno de aspetos relacionados com a organização textual não só atribuirá legitimidade à avaliação da competência pragmática, mas também potenciará uma melhoria significativa dos textos a esse nível.

## CAPÍTULO 3

### 3.1. Metodologia da Investigação-Ação

A reflexão acerca do ensino da escrita, a análise de modelos e a dissecação das principais dimensões da organização textual conduziram-me à seguinte questão: *Pode a abordagem da escrita como processo melhorar a organização textual dos textos produzidos pelos alunos de língua estrangeira de nível elementar?* Esta foi a questão basilar do projeto, orientadora de ambos os ciclos de investigação-ação. O presente capítulo centra-se, assim, no domínio da minha ação enquanto professora-investigadora e procura não só descrever os procedimentos, métodos, técnicas e ferramentas adotados em ambos os ciclos, mas também apresentar justificações fundamentadas para a seleção dos mesmos. Além disso, apresentar-se-á uma análise dos resultados obtidos em ambas as turmas e em ambos os ciclos.

A questão de investigação apresentada deixa claro o objetivo da implementação do projeto: melhorar a organização textual dos textos produzidos pelos alunos da turma E do 7º ano (Inglês) e da turma J do 11º ano (Alemão). De forma a alcançar o objetivo pretendido, optei pela abordagem da escrita como processo. No entanto, o processo de escrita, além de meio para atingir o objetivo definido, será também objeto de ensino-aprendizagem. Pretende-se, assim, aliar a aprendizagem da organização textual à aprendizagem (e interiorização/mecanização) de processos cognitivos de escrita.

Relativamente às decisões metodológicas, elegi a abordagem processual de escrita não só por ser muito difundida por vários autores como alternativa à tradicional escrita como produto e como geradora de resultados efetivos, mas também por verificar que a escrita dos alunos reflete precisamente uma ausência de processos cognitivos (por exemplo, de planificação, de rascunho, de edição), indispensáveis para o desenvolvimento desta competência. Na verdade, a atividade dos alunos tende a centrar-se na tarefa de redação. Caso não exista indicação, a planificação é nula ou diminuta, verificando-se, pelo escasso tempo que medeia a designação da tarefa e o início da redação, e pela inexistência de diferenças significativas entre rascunho e versão final. Além disso, depois de concluída a redação do texto, é praticamente dada como concluída a tarefa, não havendo frequentemente qualquer revisão do mesmo (Carvalho, 2001: 89). Assim, as atividades integradoras do processo de escrita (por exemplo, planificação, rascunho, edição) poderão contribuir não só para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento a nível

cognitivo, na medida em que são levados a interiorizar processos comuns (na maioria dos casos, inconscientes porque já interiorizados) do escrevente ou escritor bem-sucedido.

Como esclarecido no capítulo anterior, na secção respeitante aos modelos de escrita, as abordagens e os modelos não devem ser vistos como isolados, uma vez que entre eles é possível que haja uma relação de coexistência. De tal forma, a escrita como processo é a abordagem dominante adotada neste projeto, mas existem nuances da escrita como produto que serão descritas em detalhe nas secções relativas aos ciclos de investigação-ação. Também o modelo adotado não resulta da reprodução exata de um único modelo, mas de uma adaptação de vários modelos com algumas características próprias resultante da reflexão sobre o nível de aprendizagem dos alunos, as suas dificuldades de escrita e aquilo que se pensa ser mais eficaz na sua aprendizagem.

No que diz respeito à organização textual e na impossibilidade de lidar com todas as questões sobre este tema, é também necessário selecionar os aspetos de organização textual estruturantes, adequados à faixa etária e ao nível de aprendizagem dos alunos, tendo em conta os aspetos em que apresentam maiores dificuldades.

Esta investigação-ação situacional, realizada a uma pequena escala e num contexto reduzido e imediato (Sousa, 2005: 95), foi planificada e realizada em dois ciclos, de forma a garantir algum sucesso na resolução do problema identificado. O primeiro ciclo centrou-se na organização coerente de um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Os resultados do primeiro ciclo permitiram verificar que os textos dos alunos haviam sofrido algumas melhorias, embora fosse necessário não só maturar os conhecimentos adquiridos, mas também introduzir aspetos relacionados com a coesão ausentes nos seus textos. Nesse sentido, no segundo ciclo aliaram-se os conhecimentos sobre coerência obtidos no primeiro ciclo a novos conhecimentos sobre coesão, tendo como objetivo final a produção de um texto coerente e coeso.

As secções que se seguem têm como objetivo apresentar as propostas colocadas em prática em ambos os ciclos assim como os resultados obtidos. Importa, neste momento, referir que as mesmas foram sempre previamente apresentadas a ambas as orientadoras de estágio, discutidas em conjunto e planificadas de acordo com os programas em vigor, aplicando os conhecimentos que fui adquirindo sobre ambas as turmas.

### **3.1.1. Primeiro Ciclo**

Sendo o objetivo deste projeto a melhoria da organização textual através do processo de escrita, no primeiro ciclo do projeto, revelou-se pertinente introduzir conteúdos relacionados com a estruturação de um texto, conduzindo os alunos à produção de um texto coerente. Como meio para atingir esse fim, optou-se por um modelo de processo de escrita desenvolvido em diferentes fases correspondentes a processos cognitivos que apoiam o ato de escrita.

#### **3.1.1.1. A turma de Inglês**

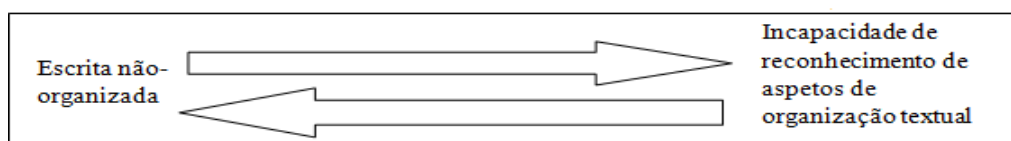
##### *a) Aplicação*

A implementação do primeiro ciclo do projeto de investigação decorreu, no caso da turma de Inglês, entre 30 de janeiro e 15 de fevereiro de 2013, compreendendo duas aulas de 90 minutos e duas de 45 minutos que perfazem um total de 270 minutos.

Seguindo as unidades do manual adotado (em conformidade com os tópicos contemplados no programa nacional do 3º ciclo do Ensino Básico) e respetiva sequência, a unidade temática que me foi atribuída para a lecionação no 2º Período foi *House and Furniture* – casa e mobiliário.

Como aula de introdução ao tema foram realizadas atividades de recuperação e alargamento de vocabulário que não dizem diretamente respeito ao processo de escrita, mas que contribuem para a produção do texto. Como forma de aproximação ao tema da organização textual e de consciencialização dos alunos para a importância dos parágrafos, foi-lhes dado um texto sem parágrafos (Apêndice C1), pedindo-lhes que identificassem o problema patente no texto sem que iniciassem a leitura do mesmo. Apesar de primeiramente ter considerado que o problema seria facilmente identificado pelo aspeto gráfico do texto, os alunos tiveram algumas dificuldades em detetá-lo. Na verdade, esta atividade veio comprovar que os alunos tendem a produzir textos sem parágrafos porque não são sensíveis a aspetos basilares de organização de texto ou não são capazes de os transferir da língua materna. Neste caso específico, os alunos parecem não reconhecer (a ausência de) aspetos de organização textual porque eles próprios escrevem de forma não-organizada. No entanto, a relação inversa também é verosímil, podendo apontar-se a incapacidade de reconhecimento de aspetos de estruturação de texto como justificação para a escrita não-organizada como sugere o esquema da página seguinte. Apesar de a bidirecionalidade apresentada no esquema que se segue parecer

representar bem a situação do contexto restrito onde se realizou a investigação-ação, esta relação bidirecional pode não se verificar noutros contextos, não conduzindo cada uma das variáveis obrigatoriamente à outra.



**Figura 3. Relação bidirecional entre a escrita não-organizada e a incapacidade de reconhecimento de aspetos de organização textual.**

Depois de identificada a ausência de parágrafos, foi pedido aos alunos que lessem o texto e o dividissem em parágrafos. Apesar de mencionarem o princípio teórico que aponta para a mudança de assunto como indicador da transição de parágrafo, os alunos revelaram, na prática, algumas dificuldades em dividir o texto corretamente, pelo que se revelou necessário guiar os alunos através de questões. Encontrada e clarificada a solução, foi dado aos alunos o mesmo texto, mas, desta vez, já dividido em parágrafos e com uma linha vazia acima de cada parágrafo (Apêndice C2). De forma a tornar a divisão do texto em parágrafos de acordo com os assuntos mais clara, foi solicitado aos alunos que identificassem o assunto de cada parágrafo e o anotassem no espaço destinado, definindo, assim, o esquema – *outline* - do texto (Apêndice C3). Os resultados permitiram-me concluir que esta atividade cumpriu o objetivo pretendido.

De seguida, no sentido de aferir os conhecimentos retidos pelos alunos e de fomentar uma análise mais profunda do texto, foi distribuído um questionário sobre organização textual, tendo por base o texto usado anteriormente (Apêndice C4). Os resultados do questionário revelaram, de um modo geral, que os alunos adquiriram, na teoria, conhecimentos sobre o tema, relevantes para a produção escrita. É pertinente referir que a totalidade dos alunos reconheceu a existência de três principais partes num texto, nomeadamente introdução, desenvolvimento e conclusão, e a maioria (81%) considerou que um texto segue uma sequência geral-particular-geral (correspondendo às três partes acima referidas). Além disso, nas perguntas que implicavam a análise do texto, a esmagadora maioria dos alunos parece ter entendido a forma como os parágrafos do desenvolvimento estão organizados (do interior da casa para o exterior) e a sequência lógica que subjaz ao parágrafo que descreve o interior da casa (do rés-do-chão para o primeiro andar). Depois de analisados os resultados, foram discutidas todas as perguntas e respostas conjuntamente.

Os passos acima descritos, não sendo contemplados pela abordagem da escrita como processo, aproximam-me, grosso modo, da fase de familiarização, pertencente à abordagem da escrita como produto. O objetivo desta fase foi consciencializar os aprendentes de certas características de um texto. Como tal, a escrita partirá da leitura e análise de um texto modelo, mas, ao contrário da abordagem da escrita como produto, entre a análise de texto e a produção escrita serão desenvolvidos processos que pretendem facilitar a produção de um texto paralelo.

Na tarefa de diagnóstico ficou comprovado que a produção escrita dos alunos sofre uma melhoria significativa ao nível da organização textual quando desenvolvida em fases/processos e quando guiada por um esquema. Assim, depois de terem construído o esquema para o texto que leram com base no seu conteúdo, foi solicitada aos alunos a construção do esquema para o texto que viriam a produzir sobre a sua própria casa.

No sentido de ajudar os alunos a produzir o referido esquema, foram assegurados vários processos, começando pelo de planificação, subdividido em três etapas. A primeira etapa de planificação consistiu numa listagem de tópicos: uma espécie de *brainstorming* sobre a casa com ideias que os alunos gostariam de incluir no seu texto sem qualquer ordenação lógica (por exemplo, mobiliário, número de pessoas, localização, compartimentos, compartimento favorito, tipo de casa, etc.). Na segunda etapa, foi necessário agrupar as informações que deviam pertencer ao mesmo parágrafo ao atribuir-lhes a mesma letra. Por último, os alunos organizaram as informações através do preenchimento de uma tabela (Apêndice C5). Tiveram, pois, de decidir quantos e quais os parágrafos dedicados à introdução, desenvolvimento e conclusão, atribuir um tópico principal a cada parágrafo e definir os subtópicos pertencentes ao tópico principal.

A fase seguinte foi, então, a fase de estruturação, isto é, de construção do esquema (Apêndice C6: exemplo) que irá auxiliar a escrita do texto. Concluída a fase de planificação, os alunos definiram o esquema do texto à margem do espaço a ele destinado. Na verdade, esta tarefa consistiu na transferência da informação organizada na tabela, construindo-se, assim, a superestrutura (simplificada<sup>25</sup>) do texto, constituída

---

<sup>25</sup> Cunho, aqui, o termo “superestrutura simplificada”, uma vez que, atendendo ao nível de aprendizagem dos alunos e ao objetivo a alcançar, a superestrutura do texto em questão (descritivo) corresponde simplesmente a introdução, desenvolvimento e conclusão. A superestrutura do texto descritivo é analisada e apresentada com cientificidade e rigor na obra de Sueli Cristina Marquesi, *A Organização do Texto Descritivo em Língua Portuguesa*.

por introdução, desenvolvimento e conclusão, à qual o texto se deve adaptar e a uma espécie de macroestrutura, constituída pelos tópicos que remetem para as principais ideias do conteúdo do texto. Estas etapas foram executadas em pares e discutidas em plenário, pois como salienta Camps (2005: 16), é fundamental a interação do aprendiz com os adultos e com os seus pares durante os processos de escrita. Czerniewska (1992: 77) reforça esta ideia ao afirmar que o desenvolvimento da escrita se realiza através de uma complexa interação que envolve professores, alunos e programa. Com efeito, também o programa nacional remete para a importância da exploração de ideias em interação com colegas e professor no desenvolvimento dos processos de preparação de escrita (M.E.-D.E.B., 1997: 42).

Os alunos reconheceram a importância e utilidade de um esquema quando lhes é pedido que escrevam um texto, atendendo a que este esquema apresenta ao escrevente a informação tanto sobre os tópicos a serem abordados no texto, como sobre a sua sequência, definindo, assim, de forma clara, a estrutura do texto. Tendo essas informações definidas, o escrevente estará mais seguro na fase de produção do texto, não necessitará de tanto tempo para o fazer e o resultado ao nível da estruturação de texto será, sem dúvida, mais satisfatório.

Seguiu-se a fase de rascunho. Nesta etapa, os alunos produziram a sua primeira versão do texto descritivo, um rascunho-texto (Pires, 2005: 121), sobre as suas próprias casas, tendo como orientação o esquema produzido anteriormente (Apêndice C6: exemplo). Pela natureza da atividade, os alunos realizaram esta tarefa individualmente.

Importa, nesta altura, mencionar a razão pela qual se optou pelo texto descritivo. Em primeiro lugar, releva-se fundamental referir que o texto descritivo é uma modalidade textual muito presente no quotidiano (Marquesi, 2004: 15). Parecendo reconhecer a ocorrência frequente desta modalidade e a necessidade de ensino da mesma, o programa nacional do 3º Ciclo do Ensino Básico contempla a descrição como intenção de comunicação e promove a escrita de pequenos textos descritivos sobre objetos, pessoas, cenários/lugares e animais (M.E.-D.E.B., 1997: 44). Além disso, na secção respeitante aos conteúdos temáticos, o programa propõe, na unidade “Eu e a comunidade alargada”, a descrição do agregado familiar, onde se inclui a descrição da habitação (M.E.-D.E.B., 1997: 47), tema do texto que foi solicitado aos alunos.

A fase que se seguiu ao rascunho foi a fase de edição ou revisão. Antes de iniciar esta fase, na prática, considerei necessário discutir o significado e a importância da edição com os alunos. Ficou então esclarecido que a fase de edição implica a leitura e



análise do texto de outrem com o objetivo de aferir a sua clareza, pois os escreventes assumem frequentemente que o texto, porque é claro para si, está claro para os leitores. Assim, foram distribuídas as primeiras versões dos textos dos alunos pelos seus colegas ao acaso. Como afirma Carvalho, a revisão de texto por escreventes em desenvolvimento tende a situar-se num nível superficial, limitando-se à correção de pequenos erros, geralmente ortográficos e tendo, por isso, um carácter muito mais concreto do que a revisão realizada por escreventes que desenvolveram integralmente a capacidade de escrita (2003: 49). No sentido de direcionar a atenção dos alunos e o processo de edição para a estrutura, foi-lhes facultada uma lista de verificação com questões sobre a organização dos textos (Apêndice C7). Ainda assim, no decorrer desta fase, foi notória a preocupação de alguns alunos com os erros ortográficos, mostrando alguma incapacidade de se cingirem aos aspetos de carácter estrutural. Depois de revistos os textos, foram devolvidos juntamente com a lista de verificação aos seus autores e foram partilhados em plenário os principais problemas encontrados nos textos. O envolvimento dos alunos nesta atividade e a pertinência das suas participações levaram-me a concluir que o ensino da organização textual e dos processos de escrita estava a ter eficácia e que a capacidade crítica e reflexiva dos alunos estava a ser estimulada e desenvolvida. Na verdade, para se aprender a escrever não é suficiente escrever. É necessário relacionar a prática com a reflexão (Camps, 2000<sup>26</sup> citada por Camps, 2005: 23) e foi precisamente esse o objetivo da atividade referida.

Por último, os alunos tiveram de redigir a versão final dos seus textos (Apêndice C8: exemplo), fazendo as alterações necessárias de acordo com os problemas apontados na lista de verificação e/ou discutidos em plenário. Por questões de tempo, é pedido aos alunos que reescrevam o texto no computador como trabalho de casa. A lista de verificação usada na fase anterior deve ser usada pelos alunos para verificarem se as versões finais dos seus textos cumprem os requisitos de organização textual estipulados. Assim, se as versões finais dos textos responderem afirmativamente a todas as questões da lista de verificação, em princípio, o texto estará bem organizado do ponto de vista estrutural.

Resumindo, em esquema, as fases que conduziram à redação da versão final do texto, obtém-se a figura 4 da página seguinte. Distintamente das representações gráficas dos modelos apresentados no capítulo 2, optei por representar o processo de escrita em

---

<sup>26</sup> CAMPS, A. (2000). *Motivos para escribir*. Textos, 23, pp. 69-78

escada com percurso ascendente, pois parece melhor esclarecer a importância e a dependência das fases do processo de escrita, tendo, por isso, sido a representação gráfica por mim adotada nas aulas dedicadas à implementação do projeto de investigação-ação. Na verdade, cada etapa corresponde a um degrau e revela-se necessário escalar degrau a degrau até chegar ao objetivo supremo que, neste caso, é a versão final do texto. Assim, cada fase contribui para a subsequente e decorre da anterior. As etapas que medeiam a solicitação da tarefa e a versão final, têm, pois, como objetivo facilitar e melhorar a produção do texto. Além disso, as fases de pré-escrita (familiarização, planificação e estruturação) transmitem mais segurança aos alunos na fase de redação e diminuem a sensação de ansiedade e incapacidade de escrever, que muitos aprendentes que não atravessam esses processos, tendem a sentir.



**Figura 4. Modelo de processo de escrita adotado nas aulas de implementação do projeto.**

No sentido de fomentar a reflexão dos alunos sobre o processo e os resultados e de lhes dar a oportunidade de avaliarem este processo, foi-lhes solicitado o preenchimento de dois inquéritos (Apêndices C9 e C10), um entre a fase de rascunho e edição, o outro depois de concluídas as fases que integram o processo de escrita, tendo ambos como objetivo obter informação passível de análise e de extração de modelos de análise, possibilitando realizar comparações (Bell, 1997: 25). Apesar de a reflexão não constituir em si uma fase do processo de escrita, a atitude reflexiva é de extrema importância para a evolução da competência escrita e deve estar patente em todas as fases do processo. Assim, o inquérito serviu não só de instrumento de recolha de dados, mas também de fomentador da reflexão dos alunos.

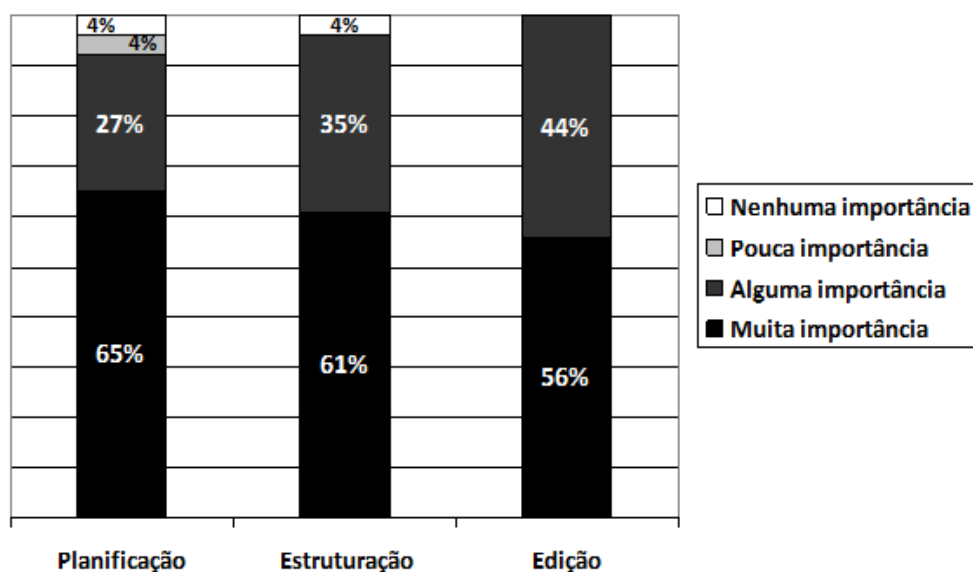
Importa referir que os inquéritos, assim como a lista de verificação usada na fase de edição, foram elaborados em português, tendo em consideração o nível de aprendizagem dos alunos e os objetivos dos referidos instrumentos. De facto, as finalidades desses instrumentos não se prendem direta e particularmente com a aprendizagem da língua estrangeira e a compreensão dos mesmos não deve ficar comprometida pela língua.

#### *b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos*

Importa analisar aqui os resultados obtidos no primeiro ciclo, uma vez que estes influenciarão as opções metodológicas a adotar no segundo ciclo.

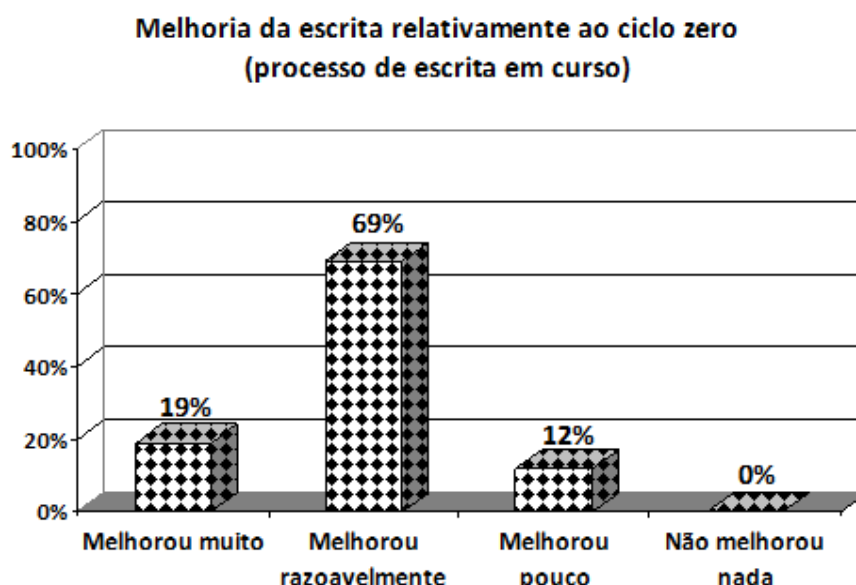
Os instrumentos de recolha de dados usados no primeiro ciclo foram os inquéritos por questionário mencionados na secção anterior e os textos (versão final) produzidos pelos alunos. Na verdade, um inquérito pode verificar-se um instrumento valioso, se bem estruturado e conduzido, permitindo aceder à informação de forma relativamente rápida (Bell, 1997: 27).

Partindo da análise do processo de escrita para a análise do produto final, impõe-se nesta altura descrever e analisar os resultados obtidos nos inquéritos. O primeiro inquérito teve como objetivo avaliar a importância e a dificuldade das fases de planificação, de estruturação e de rascunho e consistiu em itens de resposta fechada de escolha múltipla. Apresenta-se a seguir o gráfico (gráfico 1), representativo da opinião dos alunos da turma de Inglês acerca da importância de três fases/processos cognitivos que integram o processo de escrita.



**Gráfico 1. Importância de três das fases que constituem o processo de escrita (1º ciclo- Inglês).**

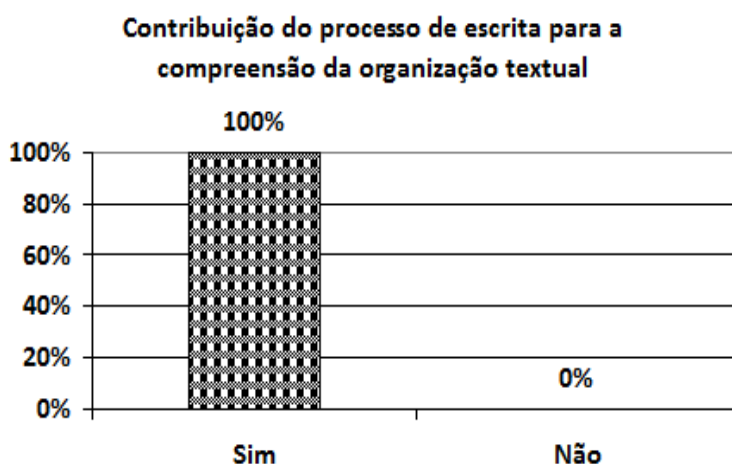
Assim, da totalidade de 26 alunos, 65% consideraram que planificar um texto antes de o escrever tem muita importância, 27% consideraram que tem alguma importância, 4% pouca importância e os restantes 4% nenhuma importância. No que diz respeito à importância do esquema na produção do texto, 61% dos alunos declararam que o esquema ajudou muito na elaboração do texto, 35% declararam que o esquema prestou uma ajuda razoável na tarefa de redação e apenas 4% dos alunos referiram que o esquema não ajudou nada. Na opinião dos alunos, a fase de planificação tem, assim, mais importância do que a de estruturação, havendo ainda alunos que consideraram que ambas as fases não têm qualquer importância no desenvolvimento da competência escrita. Existem, contudo, alunos a selecionar a opção “pouca importância” para a fase de planificação ao passo que essa opção não foi selecionada para a fase de estruturação. Relativamente ao grau de dificuldade da construção do esquema do texto, a maioria dos alunos (69%) afirmou ter sido fácil, 23% acharam ter sido muito fácil e 8% consideraram a tarefa difícil. Ainda antes de terem elaborado a versão final do texto, foi-lhes também pedido que considerassem o primeiro texto elaborado na tarefa de diagnóstico e o rascunho do texto descritivo sobre a casa e a evolução entre ambos os textos. A totalidade dos alunos reconheceu ter havido uma melhoria. Contudo, a maioria (69%) considerou que a sua competência escrita tinha melhorado razoavelmente, 19% consideraram que tinha melhorado muito e 12% consideraram que tinha melhorado pouco (gráfico 2).



**Gráfico 2. Perceção dos alunos de Inglês relativamente à melhoria da escrita comparativamente com o ciclo zero (processo de escrita ainda não concluído).**

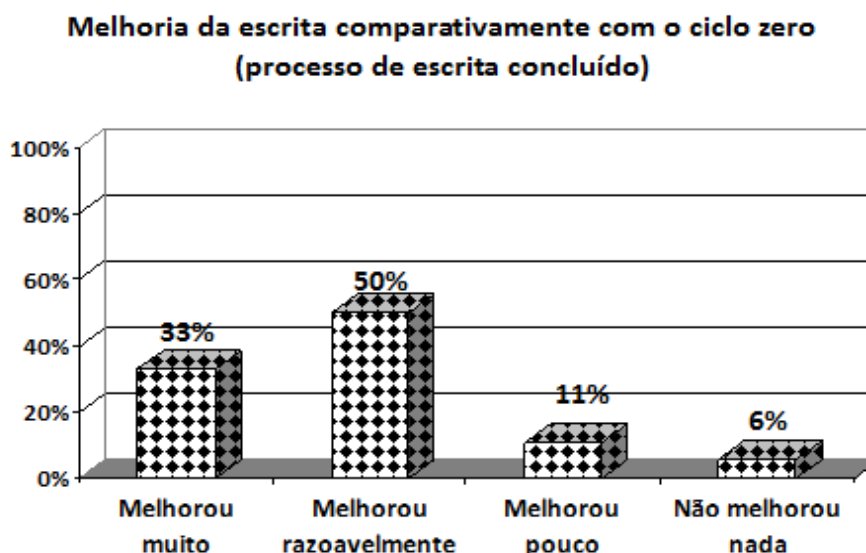
O segundo inquérito centrou-se na fase de edição e na elaboração da versão final do texto. Este inquérito foi fundamentalmente constituído por questões de resposta fechada de escolha múltipla, tendo sido, contudo, possível combinar este tipo de questões com algumas de respostas abertas ao solicitar justificações para a opção escolhida e a indicação de aspetos de melhoria.

Relativamente à importância do processo de edição, 56% dos alunos reconheceram que essa fase tinha sido muito importante e os restantes 44% consideraram que tinha sido importante. Embora nesta fase tenha sido atribuída menos percentagem à opção “muita importância” do que às outras duas, não houve nenhum aluno a seleccionar a opção “nenhuma importância”, ao contrário das outras duas fases. Isto possibilita concluir que, para a totalidade dos alunos, a fase de edição desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da competência escrita. Apesar de não se revelar fácil descobrir o “porquê?” através de inquéritos (Bell, 1997: 26), os alunos apontaram, como justificação tendencial, a possibilidade de melhoria do texto ao permitir identificar e corrigir erros e falhas. A esmagadora maioria (83%) afirmou que a edição de texto tinha ajudado a produzir uma versão final melhor do que o rascunho, porque fundamentalmente permitiu acrescentar informação e escrever uma versão final mais organizada que o rascunho. No que respeita ao uso da lista de verificação para confirmação do cumprimento de todos os requisitos, 94% dos alunos afirmaram ter recorrido à lista com essa finalidade e apenas 6% disseram não ter recorrido a ela. Da totalidade dos alunos que responderam afirmativamente, 59% reconheceram que a lista de verificação tinha tido alguma utilidade para o propósito referido e 41% afirmaram que tinha tido muita utilidade. Questionados sobre a contribuição do processo de escrita desenvolvido na sala de aula para a compreensão da organização textual, a totalidade dos alunos inquiridos respondeu afirmativamente como sugere o gráfico 3.



**Gráfico 3. Perceção dos alunos de Inglês sobre a contribuição do processo de escrita para o entendimento de aspetos de organização textual.**

Depois de os alunos terem visto os seus textos (versão final) corrigidos e lido os extensos comentários por mim elaborados, foram novamente questionados sobre a evolução da sua competência escrita. Metade dos inquiridos considerou que a sua escrita tinha melhorado razoavelmente, 33% que tinha melhorado muito, 11% que tinha melhorado pouco e 6% que não tinha melhorado nada (gráfico 4).



**Gráfico 4. Perceção dos alunos de Inglês relativamente à melhoria da escrita comparativamente com o ciclo zero (processo concluído).**

Este é um facto que considero curioso, pois, no inquérito anterior não houve nenhum inquirido que tivesse seleccionado a opção “não melhorou nada”, e que pode ter sido causado pelos comentários por mim elaborados, diferindo da perceção que os alunos haviam tido sobre a evolução da sua escrita. Por outro lado, no inquérito anterior, da totalidade dos alunos, apenas 19% haviam seleccionado a hipótese “melhorou muito” ao passo que no segundo inquérito, 33% responderam que a sua escrita tem melhorado muito, o que pode ser indicador de que existe um número crescente de alunos que consideram que a sua escrita tem vindo a melhorar de forma exponencial. Relativamente aos aspetos que os alunos consideram que têm vindo a melhorar, um número significativo de alunos apontou aspetos relacionados sobretudo com a organização textual (nomeadamente, a estruturação do texto, a sequência dos parágrafos, a lógica textual e o sentido do texto). Alguns alunos mencionaram também a ortografia, a caligrafia e a extensão dos textos.

Para além dos resultados dos inquéritos, constituem prova fundamental da aquisição de conhecimentos e da evolução da competência escrita dos alunos os textos

por eles produzidos. No sentido de poder fazer uma análise rigorosa dos textos, é absolutamente necessário definir critérios. Tendo em consideração o objeto da intervenção – *a organização textual* – e os aspetos de organização de texto desenvolvidos no contexto de sala de aula no primeiro ciclo de implementação do projeto, os textos dos alunos devem ser avaliados nesse âmbito. Como tal, os critérios de análise dos textos correspondem, grosso modo, às questões que constam da lista de verificação usada na fase de edição (Apêndice C7). Sintetizando os aspetos de maior relevância, interessa, pois, neste momento, avaliar se os alunos são capazes de:

1. produzir um texto com título, introdução, desenvolvimento e conclusão,
2. organizar o tipo de informação (geral ou detalhada) de acordo com as partes constituintes do texto,
3. organizar as informações numa sequência lógica,
4. fazer transição de parágrafos de acordo com a mudança de assunto.

Definidos os critérios, foi possível verificar que:

1. 88% dos alunos atribuíram título aos seus textos,
2. 85% da totalidade dos textos produzidos pelos alunos têm introdução, desenvolvimento e conclusão, embora em alguns casos as três partes constituintes do texto não estejam representadas graficamente de forma clara,
3. 73% dos alunos foram capazes de organizar a informação de acordo com as partes do texto, inserindo informação de carácter geral na introdução e conclusão e informação mais detalhada no desenvolvimento,
4. em 23% dos textos, alguma informação não segue uma sequência lógica, sendo que nos restantes 77% a informação segue uma ordem coerente,
5. 65% dos alunos foram capazes de reconhecer a mudança de assunto, fazendo a transição adequada de parágrafos, ao passo que 35% o fizeram inadequadamente.

Depois de analisados os textos profunda e rigorosamente e de apresentadas algumas conclusões de carácter específico diretamente decorrentes dos critérios definidos, importa fazer algumas considerações de carácter mais geral.

De uma forma geral, considera-se que houve uma melhoria substancial dos textos produzidos pelos alunos ao nível da organização textual, sobretudo no que respeita à coerência. Contudo, no sentido de superar dificuldades e de amplificar a eficácia do projeto, parece importante recuperar e consolidar não só os aspetos de

organização textual já introduzidos, mas também os processos cognitivos desenvolvidos no primeiro ciclo, que muito parecem ter contribuído para a melhoria dos textos. Na verdade, pretende-se, através da implementação deste projeto, não só solucionar problemas de organização de texto, mas também rotinizar os processos de escrita – *facilitação processual* - de modo a que os alunos os interiorizem, tornando-os rotineiros em qualquer atividade de escrita. Os resultados do primeiro ciclo, além de terem tornado evidente a melhoria significativa dos textos ao nível da coerência, evidenciaram também a necessidade de introdução de mecanismos de coesão. Estas conclusões influenciaram as opções metodológicas adotadas no segundo ciclo deste projeto de investigação-ação.

### **3.1.1.2. A turma de Alemão**

#### *a) Aplicação*

A implementação do primeiro ciclo do projeto de investigação na turma de Alemão decorreu entre 27 de fevereiro e 8 de março de 2013, compreendendo quatro aulas de 90 minutos que perfazem um total de 360 minutos.

Na tentativa de estabelecer um paralelismo não só procedimental, mas também temático com a turma de Inglês, foi-me dada a liberdade de escolher um tema de entre os contemplados no Plano Anual. Como forma de estabelecer o referido paralelismo e de dar continuidade ao módulo já iniciado – *Turismo e Rede Hoteleira* – optei pelo tema do hotel. Importa referir que este tema já tinha sido vagamente introduzido em aulas anteriores, mas sob um ponto de vista diferente (sobretudo através de diálogos na receção e de preenchimento de formulários). A abordagem do tema *Hotel* do ponto de vista descritivo permitiu, assim, dar cobertura a vocabulário relacionado com os setores, equipamentos e serviços de uma unidade hoteleira, objeto de ensino-aprendizagem contemplado no Programa de Alemão dos Cursos Profissionais – *Comunicar em Alemão* (Alves e Lança, 2006: 20) – e no Plano Anual. Este mesmo programa contempla como objetivo a descrição de locais (p. 11), pelo que se justifica a tipologia de texto definido – descritivo – e o tema selecionado.

Como forma de alargamento de vocabulário e de preparação para as fases subsequentes, foram apresentadas imagens de compartimentos e serviços existentes em hotéis. Para familiarizar os alunos com o vocabulário e os meios de expressão, os alunos tiveram de formular perguntas e respostas durante a fase de apresentação das imagens.



À semelhança da turma de Inglês, também os alunos de Alemão receberam, como forma de aproximação ao tema da organização textual, um texto sem parágrafos (Apêndice D1). Os alunos de Alemão, apesar das dificuldades de estruturação que apresentaram na tarefa escrita de diagnóstico, identificaram rapidamente a ausência de parágrafos. No entanto, manifestaram algumas dificuldades na divisão do texto em parágrafos, possivelmente decorrentes das dificuldades de compreensão que os alunos manifestam recorrentemente. Foram, contudo, capazes de apontar a mudança de assunto como regra da transição de parágrafo e de reconhecer a importância dos parágrafos no texto. As possibilidades de divisão do texto e respectivas justificações foram discutidas em plenário.

Tal como foi solicitado à turma de Inglês, os alunos tiveram de preencher um questionário sobre organização textual (Apêndice D2). A totalidade dos inquiridos apontou introdução, desenvolvimento e conclusão como as três partes principais de um texto. Relativamente ao tipo de informação que corresponde a cada uma das três partes, a maioria dos inquiridos selecionou a opção correta: geral-particular-geral. Além disso, nas perguntas que implicavam a análise do texto, a maioria dos alunos (92%) parece ter entendido a forma como os parágrafos do desenvolvimento estão organizados (dos espaços para os serviços) e 54% a sequência lógica que subjaz ao parágrafo que descreve os espaços (ordem ascendente de andares). No que diz respeito ao papel dos parágrafos num texto, a opção selecionada por mais alunos foi “torna o texto visualmente mais organizado”, seguida pela opção “torna o conteúdo do texto mais claro para o leitor”. A opção “dá informação ao leitor sobre o número de assuntos tratados no texto” foi selecionada em terceiro lugar e, por último, a opção “torna o texto mais apelativo à leitura”, selecionada apenas por 15% dos alunos. Importa referir que todas as perguntas e respostas foram discutidas posteriormente em conjunto.

Depois de discutida a divisão do texto, foi solicitado aos alunos que atribuíssem um título a cada parágrafo que refletisse o assunto do mesmo. Os alunos solicitaram apoio individualizado na realização desta tarefa, pelo que foi necessário guiá-los na identificação do assunto de cada parágrafo através de perguntas. Identificado o assunto, alguns alunos optaram por escrevê-lo em Português dadas as suas dificuldades na língua alemã. Ao atribuir um título a cada parágrafo, definiu-se, assim, o esquema do texto (Apêndice D3). Os passos até aqui descritos correspondem à primeira fase do processo de escrita por mim proposto: a fase de familiarização, isto é, de análise de texto.

As fases do processo de escrita desenrolaram-se na turma de Alemão de forma idêntica à turma de Inglês. Como tal, a fase que se seguiu à de familiarização foi a de planificação. Os alunos tiveram, em primeiro lugar, de listar os tópicos que iriam incluir num texto descritivo sobre um hotel e, depois, agrupar a informação pertencente ao mesmo parágrafo, atribuindo-lhe a mesma letra. Apesar de o exercício ter sido exemplificado, os alunos revelaram bastantes dificuldades e solicitaram, uma vez mais, apoio individualizado. No preenchimento da tabela (Apêndice D4), os alunos mostraram não ter entendido a tarefa, mesmo tendo sido exemplificada no quadro. Além disso, o facto de terem completado os dois passos anteriores com a minha ajuda deveria ter facilitado o preenchimento da tabela, o que, na verdade, não se verificou. Por este motivo, foi necessário prestar auxílio a alguns alunos e fazer a correção do exercício no quadro.

Na fase de estruturação, foi pedido aos alunos que construíssem um esquema semelhante ao criado para o texto modelo usando as informações da tabela. Face às dificuldades dos alunos, decidi projetar o esquema do texto modelo, substituindo o meu apoio na resolução da tarefa por esta ajuda e fomentando, assim, a sua autonomia. Na verdade, os alunos são muito pouco independentes e dependem exageradamente da professora para levar a cabo qualquer tarefa. O interesse e a motivação são, na maioria dos casos, nulos e, por isso, tende a não existir grande esforço. Se a professora não controlar constantemente os alunos e não der apoio individual, os alunos optam, muitas vezes, por não fazer a tarefa. Nesta situação específica, sem apoio da professora, mas com ajuda do esquema projetado, alguns alunos mostraram ser capazes de construir um esquema semelhante, havendo, contudo, dois ou três alunos que não realizaram a tarefa.

Como forma de colmatar as dificuldades de construção de frases que os alunos de Alemão denotam e uma vez que esse não é objeto nem objetivo da minha intervenção, considerei pertinente a disponibilização de meios de expressão – *Redemittel* (Apêndice D5) – que pudessem auxiliar a produção escrita assim como a verificação do respetivo significado.

A fase seguinte foi, então, a de rascunho. Elaborado o esquema do texto e disponibilizados os meios de expressão, os alunos tiveram de elaborar um texto a descrever um hotel, com informação autêntica ou inventada. Apesar de disporem da informação necessária para puderem redigir o texto, foi necessário acompanhar os alunos individualmente para os motivar e encorajar para o ato de escrita e para esclarecer as dúvidas que os alunos colocaram, tendo-se confirmado, nesta atividade, a

sua falta de autonomia. Além disso, os alunos de Alemão necessitaram de consideravelmente mais tempo para produzir o rascunho do que os alunos de Inglês.

Terminado o rascunho, passou-se à fase de edição/revisão conduzida por uma lista de verificação (Apêndice D6) muito semelhante à usada na turma de Inglês. Em plenário, discutiu-se a importância da edição/revisão de texto. Apesar de os alunos terem reconhecido que esse é um processo importante para o desenvolvimento da escrita, verificou-se, na prática, que os alunos não evidenciaram empenho nesta fase, não tendo realizado uma análise dos textos dos colegas com o rigor desejado.

A última fase do processo foi a redação da versão final. O conhecimento da turma e a certeza de que os alunos de Alemão, diferentemente dos de Inglês, não concluiriam o processo fora da sala de aula levaram-me a acompanhar os alunos a uma sala de computadores para redação da versão final do texto (Apêndice D7: exemplo), fazendo aumentar o número de aulas dedicadas ao projeto nesta turma. Embora a versão final pretendesse ser melhorada relativamente ao rascunho, a falta de rigor na fase de edição não conduziu a grandes alterações na última versão.

As fases do processo de escrita desenvolvido na turma de Alemão correspondem às do processo de escrita desenvolvido em Inglês, havendo, contudo, uma etapa exclusiva na turma de Alemão – a disponibilização de meios de expressão – que ocorre entre a fase de estruturação e de rascunho. Por não constituir, contudo, uma fase do processo de escrita, não é contemplada no esquema que representa as fases, mantendo-se, pois, o esquema sugerido anteriormente inalterado.

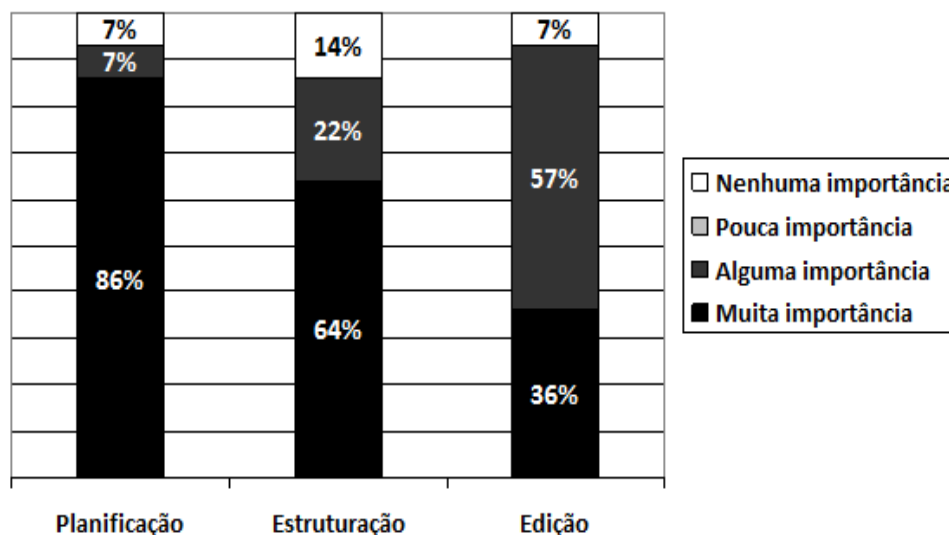
Também os alunos de Alemão tiveram a oportunidade de refletir sobre o processo e de avaliá-lo através do preenchimento de um inquérito por questionário (Apêndice D8).

#### *b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos*

Os instrumentos de recolha de dados usados no primeiro ciclo de Alemão foram os usados em Inglês: o inquérito por questionário acima mencionado e a versão final dos textos produzidos pelos alunos.

O inquérito distribuído aos alunos teve como objetivo aferir a opinião dos alunos relativamente à importância das fases do processo de escrita e às melhorias desta competência.

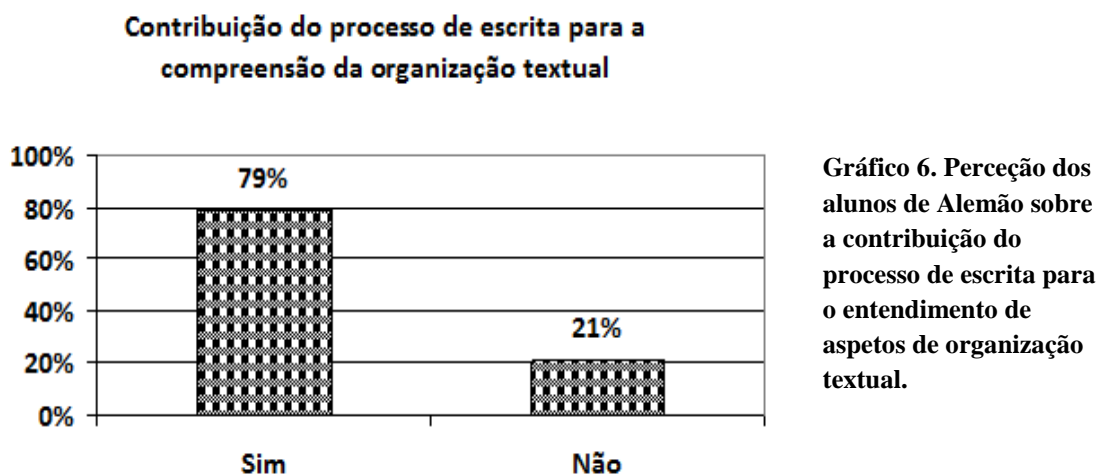
O gráfico 5 mostra a opinião dos alunos relativamente a três importantes fases do processo de escrita: planificação, estruturação e edição. No que diz respeito a planificar um texto antes de o escrever, a grande maioria (86%) dos inquiridos consideraram que a planificação tem muita importância, 7% consideraram que essa fase tem alguma importância e outros 7% nenhuma importância. Relativamente à importância da fase de estruturação, 64% dos inquiridos reconheceram a utilidade de um esquema para a redação de um texto e da totalidade de inquiridos que deram uma resposta positiva, 75% consideraram que o esquema produzido ajudou muito na elaboração do texto e 25% consideraram que o referido esquema prestou uma ajuda razoável na tarefa de escrita.



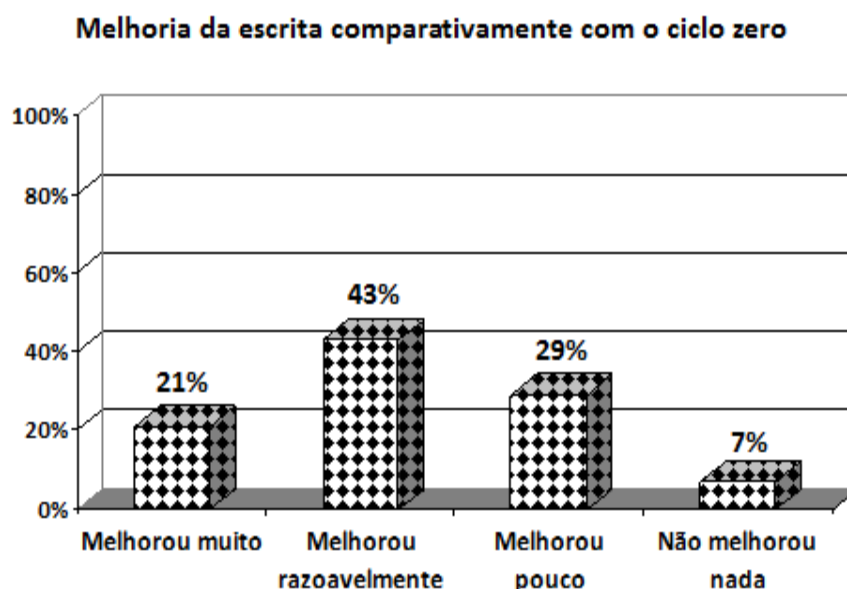
**Gráfico 5. Importância de três das fases que compõem o processo de escrita (1º ciclo- Alemão).**

De facto, os alunos reconheceram que o facto de disporem de uma estrutura do texto com os tópicos a tratar e a sua sequência facilitou a fase de textualização. 57% dos alunos inquiridos entenderam que o processo de edição foi importante, 36% acharam muito importante e apenas 7% não acharam que esse processo tivesse tido importância para o desenvolvimento da competência escrita. No entanto, 14% dos inquiridos consideraram que a fase de edição não contribuiu para a produção de uma versão final melhor do que o rascunho ao passo que os restantes 86% consideraram essa fase importante para a melhoria do rascunho. 71% dos alunos disseram ter usado a lista de verificação para assegurar que a sua versão final do texto estava de acordo com os requisitos enquanto os outros 29% afirmaram não a ter usado. Do total de inquiridos que respondeu afirmativamente, metade considerou que a lista teve muita utilidade, 40%

alguma utilidade e 10% pouca utilidade. Relativamente ao contributo do processo de escrita para o entendimento da organização textual, 79% dos alunos afirmaram que o processo de escrita os ajudou a compreender a estruturação de um texto e os restantes 21% negaram esse contributo ao processo de escrita como comprova o gráfico 6.



Tendo em consideração o texto que os alunos elaboraram na tarefa de diagnóstico (ciclo 0) e o texto descritivo sobre um hotel (primeiro ciclo), 93% dos inquiridos reconheceram uma melhoria a nível da competência escrita. Contudo, 43% consideraram que a sua escrita tem melhorado de forma razoável, 21% consideraram que tem melhorado muito e 29% que tem melhorado pouco (gráfico 7).



**Gráfico 7. Perceção dos alunos de Alemão relativamente à melhoria da escrita comparativamente com o ciclo zero.**

No que concerne à validade dos critérios de organização textual e do processo de escrita desenvolvido nas aulas de Alemão, 50% dos alunos consideraram válidos para a estruturação de um texto em qualquer língua estrangeira e na língua materna, 36% consideraram que eram apenas válidos para as línguas estrangeiras e, ainda mais surpreendentemente, 14% consideraram que eram apenas válidos para a estruturação de um texto em Alemão.

Para análise dos textos produzidos pelos alunos, foram definidos os mesmos critérios que os estabelecidos para avaliar os textos dos alunos de Inglês. Com base nesses critérios foi possível concluir que, da totalidade dos textos:

1. 85% dos textos têm título,
2. 69% dos textos têm introdução, desenvolvimento e conclusão, embora em raros casos estas três partes não estejam representadas graficamente de forma correta,
3. 54% contêm informação geral sobre o hotel na introdução e conclusão e informação detalhada no desenvolvimento,
4. 69% apresentam as transições corretas de parágrafo de acordo com a mudança de assunto.

Analizados os resultados dos inquéritos e os textos produzidos pelos alunos, importa fazer algumas considerações de caráter global. Os resultados dos inquéritos revelaram que a maioria dos alunos considera o processo de escrita desenvolvido por fases importante para o desenvolvimento da competência escrita. No entanto, no decorrer das aulas, como foi já possível referir anteriormente, os alunos não mostraram interesse nem empenho nas diversas fases desenvolvidas nas aulas nem no objetivo destas – a melhoria da competência escrita, pelo que, do meu ponto de vista, a atitude dos alunos e as respostas dadas ao inquérito estão em contradição. Além disso, todos os inquiridos, exceto um, consideraram que a sua escrita tem sofrido algum tipo de melhoria. Na prática, verificou-se que apenas alguns alunos melhoraram os seus textos a nível da organização textual. Importa, no entanto, reiterar que, nas fases de textualização, os alunos de Alemão mostraram muito menos autonomia, solicitando apoio e colocando questões, do que os alunos de Inglês. A acrescentar, parece importante referir que, apesar de não ser o foco da minha intervenção, todos os textos têm erros ortográficos e de estrutura frásica que se revelam injustificáveis, uma vez que o vocabulário e meios de expressão foram facultados aos alunos. Na verdade, isto vem

confirmar a falta de interesse, empenho, atenção e concentração que os alunos tendem a denotar.

Os resultados obtidos permitiram concluir que os alunos ainda revelam dificuldades em organizar e estruturar um texto de forma coerente. Como tal, evidencia-se a necessidade de reforçar e consolidar os aspetos de organização textual já introduzidos assim como de recuperar o processo de escrita no sentido de promover aquilo que atrás foi denominado *facilitação processual*. Além disso, tal como se verificou nos resultados obtidos na turma de Inglês, os textos dos alunos carecem de conetores e/ou organizadores textuais que confirmem coesão ao texto. Serviram estas conclusões, semelhantes, aliás, às obtidas na turma de Inglês, de base às decisões para o segundo ciclo do projeto.

### **3.1.2. Segundo Ciclo**

Conforme ficou esclarecido nas considerações sobre o primeiro ciclo, os resultados obtidos influenciaram diretamente as opções metodológicas tomadas no segundo ciclo. Assim, os objetivos principais do segundo ciclo incluíram a consolidação dos aspectos de organização textual no campo da coerência introduzidos no primeiro ciclo e a introdução de novos aspectos de organização textual relativos não só à coerência, mas também à coesão. Importa referir que os mecanismos de coesão introduzidos no segundo ciclo ocorrem, neste projeto, à semelhança dos critérios do GAVE e do Programa Nacional de Alemão, associados à organização textual, objeto central do projeto, e não à competência linguística. Como objetivo secundário permaneceu o reforço e desenvolvimento dos processos cognitivos que compõem o modelo de processo de escrita sugerido, com vista à *facilitação processual*.

#### **3.1.2.1. A turma de Inglês**

##### *a) Aplicação*

A implementação do segundo ciclo do projeto na turma de Inglês decorreu entre 24 de abril e 17 de maio, abrangendo duas aulas de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos, o que totaliza 270 minutos.

Dando seguimento ao manual, a unidade temática atribuída para as aulas do 3º Período foi *City versus Countryside* – cidade versus campo, pertencente ao tema “Eu e a comunidade alargada” (M.E.-D.E.B., 1997: 47-48).

De modo a introduzir o tema e aferir o conhecimento dos alunos sobre o mesmo, sobretudo a nível do vocabulário, foram apresentadas imagens sobre a cidade e o campo e os alunos foram debitando vocabulário presente nas imagens ou a elas associado, resultando num *brainstorming* sobre o tema. Depois disso, os alunos recebem um texto (Apêndice E1), ao qual devem atribuir um título, identificando a ideia principal do texto. O tema do texto é a vida no campo e ao longo deste são apresentadas vantagens e desvantagens de viver numa área rural. Identificado o tema e discutidos possíveis títulos em plenário, os alunos tiveram de identificar, em trabalho de pares, o número de vantagens e desvantagens presentes no texto. Nesta atividade, os alunos revelaram inicialmente algumas dificuldades, indicando como número de vantagens o número de frases que constituíam o parágrafo a elas dedicado e o mesmo com o número de desvantagens. Na verdade, algumas frases eram apenas uma expansão ou justificação da



frase anterior, não constituindo, em si, uma nova vantagem ou desvantagem. Esclarecida esta questão, a tarefa foi de novo solicitada e os alunos mostraram ter entendido o critério, apontando o número correto de vantagens e desvantagens, assinalando-as com cores diferentes. Depois de identificado o número de aspetos positivos e negativos, os alunos preencheram uma tabela com as vantagens e desvantagens como tópicos (Apêndice E1).

Após a fase de familiarização, foi solicitado aos alunos que preenchessem uma tabela semelhante à da tarefa anterior, onde listassem vantagens e desvantagens da vida na cidade (Apêndice E2) – fase de planificação. Uma vez que cidade e campo estão em relação de oposição e algumas vantagens do campo podem funcionar como desvantagens da cidade e as desvantagens do campo como vantagens da cidade, a tarefa anterior facilitou a tarefa de planificação. Os aspetos positivos e negativos da vida na cidade foram posteriormente anotados no quadro com a colaboração dos alunos.

Antes de passar à fase de estruturação, considerou-se pertinente recuperar alguns aspetos de organização textual através de questões. Os alunos mostraram ter apreendido algum conhecimento sobre organização de texto no primeiro ciclo e ser capazes de se manifestar sobre o conhecimento adquirido.

Seguiu-se, então, a fase de estruturação. Para a construção do esquema do texto sobre a vida na cidade, os alunos tiveram de analisar a estrutura do texto modelo e discutir o esquema que lhe está subjacente em pares. Com base nesse esquema, tiveram de construir um esquema similar. Os alunos manifestaram, comparativamente com o primeiro ciclo, muito menos dificuldades na elaboração do esquema, compreendendo agora exatamente o que estava a ser pedido e qual o objetivo da tarefa. Os esquemas construídos pelos alunos foram apresentados e discutidos em plenário e, com as contribuições de todos os alunos, foi definido um esquema para toda a turma (Apêndice E3).

À fase de estruturação seguiu-se a fase de rascunho (Apêndice E4: exemplo). De modo a exercer mais controlo sobre o tempo dedicado à tarefa de textualização, optou-se por escrever um parágrafo de cada vez ao invés de escrever o texto completo de uma só vez. Na verdade, além da questão do controlo do tempo, este método possibilitou discutir o conteúdo de cada parágrafo em plenário antes de iniciar a sua escrita, dando mais segurança aos alunos. Além disso, com a escrita de um parágrafo de cada vez pretendeu-se tornar a tarefa mais atingível para os alunos do ponto de vista psicológico. De facto, esta estratégia tornou a fase de textualização mais fácil e consequentemente

mais rápida. Apesar de os alunos terem ritmos de escrita diferentes, esta estratégia permitiu também equilibrar os ritmos de escrita.

Durante a fase de rascunho, optou-se por introduzir um novo aspeto sobre organização de texto que concorre para a coerência e unidade do parágrafo: a questão do tópico frasal (*topic sentence*) e justificações ou ideia principal e ideias de suporte. Na verdade, o programa nacional de Inglês do 3º ciclo do Ensino Básico contempla como processo de operacionalização para o 7º ano a capacidade de distinguir ideia principal de ideia de suporte ao nível da leitura (M.E.-D.E.B., 1997: 38) e de organizar frases em parágrafo de acordo com ideia principal e de suporte ao nível da produção de texto (M.E.-D.E.B., 1997: 43). Assim, através de alguns exemplos, os alunos tiveram de distinguir o tópico frasal das justificações nos parágrafos do desenvolvimento. Voltando ao texto modelo, os alunos tiveram de fazer o mesmo exercício. Os alunos mostraram terem entendido os conceitos e serem capazes de identificar a ideia principal e as ideias de suporte sem dificuldades. Na verdade, o tópico frasal introduz ou sumaria o assunto principal do parágrafo, sendo, por isso, geralmente a primeira frase do parágrafo. Aquando da fase de rascunho, os alunos tiveram de incluir um tópico frasal em cada um dos parágrafos que compunham o desenvolvimento.

Revelou-se pertinente abordar a questão da coesão textual entre a fase de rascunho e a de edição. Na verdade, verificou-se que os principais problemas de coesão identificados nos textos produzidos pelos alunos se prendiam com a ausência de conectores ou organizadores textuais. Assim, de forma a introduzir a questão da coesão textual, perguntou-se aos alunos se sabiam o que eram conectores e qual a sua função. Os alunos afirmaram que os conectores serviam para fazer a ligação de frases e/ou ideias e foram capazes de referir alguns conectores. Voltando ao texto modelo, os alunos tiveram de sublinhar os conectores presentes no texto. Na verdade, o programa nacional aponta como objetivo de operacionalização da leitura a identificação de marcas de coesão textual (M.E.-D.E.B., 1997: 39). Depois de identificados os conectores, os alunos tiveram de preencher uma tabela (Apêndice E5), escrevendo os conectores na coluna correspondente de acordo com a função que desempenham. Importa mencionar que, atendendo ao nível de aprendizagem dos alunos e ao objetivo da tarefa, não se fez qualquer distinção entre conectores conjuncionais e não-conjuncionais. Depois de identificados os conectores e a respetiva função, foi pedido aos alunos que inserissem pelo menos cinco conectores diferentes nos seus rascunhos, trabalhando a nível da microestrutura do texto. De facto, os alunos do 7º ano devem ser capazes, segundo o

programa nacional em vigor, não só de reconhecer, mas também de utilizar elementos de coesão na estrutura do parágrafo no processo de produção de texto (M.E.-D.E.B., 1997: 43).

A fase de edição decorreu muito à semelhança do primeiro ciclo, com recurso a uma lista de verificação adaptada ao texto em questão e aos novos conteúdos trabalhados na sala de aula (tópico frasal e conetores) (Apêndice E6). Desta vez, verificou-se que os alunos tiveram menos dúvidas relativamente à tarefa e à forma de apreciação dos textos dos colegas.

À fase de edição seguiu-se a versão final (Apêndice E7: exemplo). Foi solicitado aos alunos que reescrevessem os seus textos no computador, como trabalho de casa, realizando as alterações necessárias de acordo com o sugerido na lista de verificação.

Como forma de aferir a opinião dos alunos relativamente ao processo e às melhorias da produção escrita e de fomentar a reflexão dos alunos em torno destes aspetos, foi-lhes solicitado o preenchimento de um inquérito (Apêndice E8), cujos resultados são apresentados na secção seguinte.

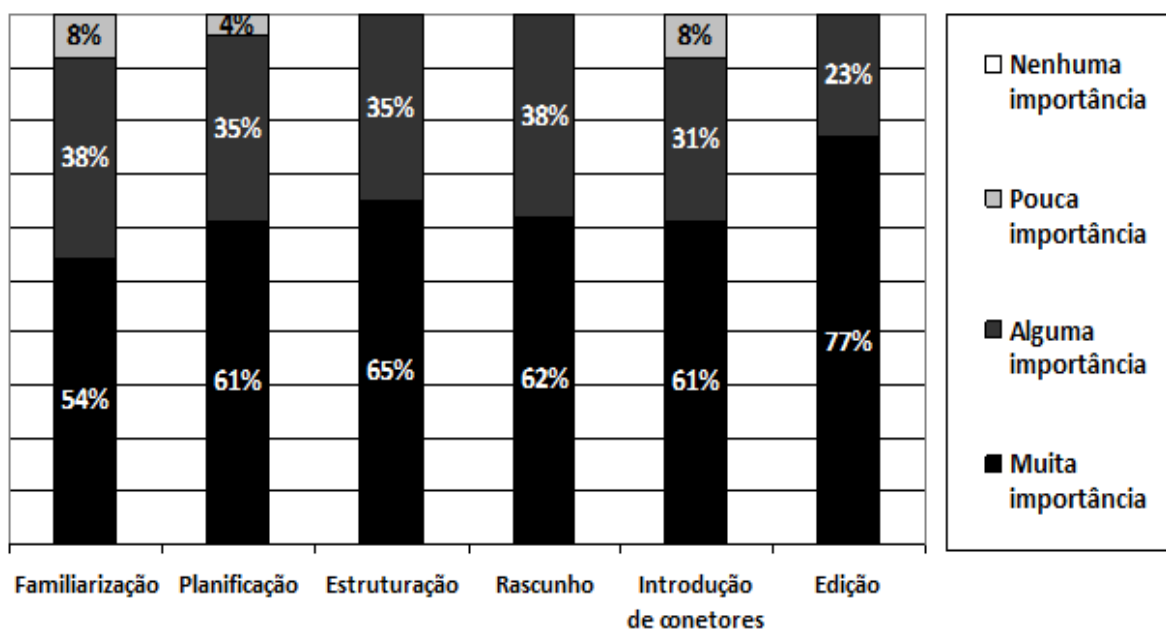
Importa referir que tanto o primeiro como o segundo ciclo deste projeto foram muito guiados e controlados pela professora. Revelou-se pertinente, no entanto, testar os conhecimentos e a capacidade de organização textual dos alunos sem acompanhamento da professora, assim como verificar a sua autonomia na condução de processos de planificação. Definidos os objetivos, optou-se por considerar os textos da parte de produção escrita do último teste de avaliação que os alunos realizaram (Apêndice E9: exemplo). Para a parte de produção escrita, os alunos receberam uma folha de rascunho sem quaisquer indicações. Foi possível verificar que todos os alunos deram uso à referida folha, embora alguns a tenham usado apenas para fazer um *brainstorming* ou escrever notas ou construir um esquema e outros para escrever uma primeira versão do texto. Em todo o caso, os alunos revelaram autonomia no processo de planificação, gerindo-o da forma que mais lhes convier. Os resultados obtidos relativamente à organização dos textos serão descritos na secção *Descrição dos resultados obtidos*.

#### *b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos*

No segundo ciclo, a recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário, da versão final dos textos produzidos pelos alunos e da produção escrita do teste de avaliação.

O inquérito por questionário teve como objetivo analisar a importância que as diferentes fases ou processos de escrita desempenharam no entendimento da organização textual e no desenvolvimento da competência escrita dos alunos e as melhorias desta competência verificadas entre o ciclo zero e o segundo ciclo e entre o primeiro e o segundo ciclo.

O gráfico que se segue apresenta as opiniões dos alunos relativamente à importância que as diferentes fases e/ou processos cognitivos tiveram na elaboração de um texto final bem organizado e estruturado.

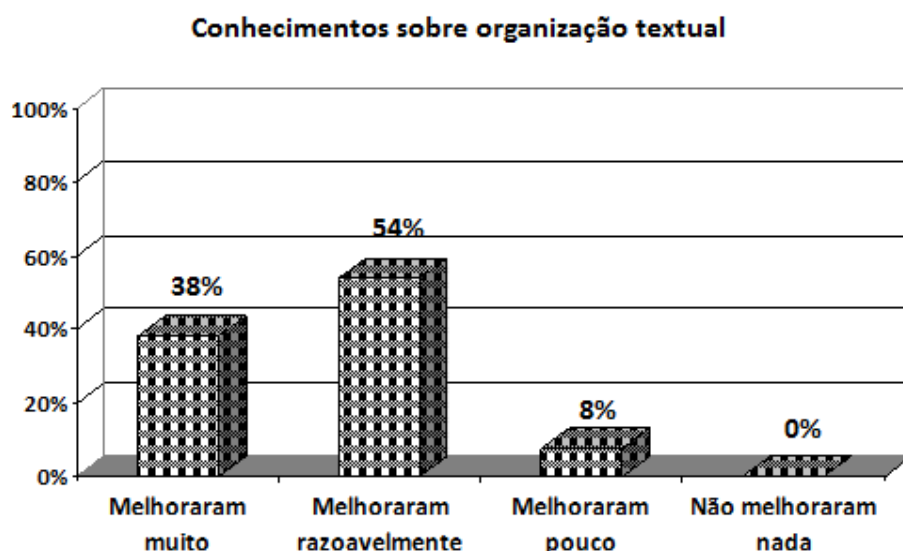


**Gráfico 8. Importância das fases do processo de escrita (2º ciclo- Inglês).**

Como é possível concluir através da leitura do gráfico, todas as fases do processo de escrita tiveram, na opinião dos alunos, importância na elaboração de um texto bem elaborado do ponto de vista da organização textual, não tendo nenhum aluno selecionado a opção “nenhuma importância” em nenhuma das fases. De acordo com os alunos, as três fases que mais contribuíram para um produto final organizado e estruturado foram a de estruturação, rascunho e edição, não tendo sido a opção “pouca importância” selecionada para caracterizar nenhuma das três. Comparando estes resultados com os obtidos no primeiro ciclo somente para as fases de planificação, estruturação e edição, parece haver algumas alterações. Na verdade, apesar de ter havido um ligeiro decréscimo no valor percentual referente à opção “muita importância” da fase de planificação e estruturação, a opção “nenhuma importância”

deixou de ter lugar no gráfico em ambas as fases. Em relação à fase de edição, o valor percentual respeitante à opção “muita importância” subiu consideravelmente. Estas alterações nos resultados indiciam, do meu ponto de vista, uma familiarização dos alunos com os processos de escrita. Devido a essa familiarização e rotinização dos processos de escrita, os alunos não só sentem menos dificuldades em realizar as tarefas solicitadas no âmbito de cada fase, como também começam a atribuir mais sentido às fases e processos que constituem o processo de escrita.

No que diz respeito à organização textual, importa referir que a totalidade dos alunos considerou que o processo de escrita desenvolvido em sala de aula contribuiu para uma melhoria dos seus conhecimentos nessa área, como aliás já tinha sido ilustrado no primeiro ciclo. No entanto, as opiniões dos alunos dividem-se quanto ao grau de melhoria como esclarece o gráfico 9.

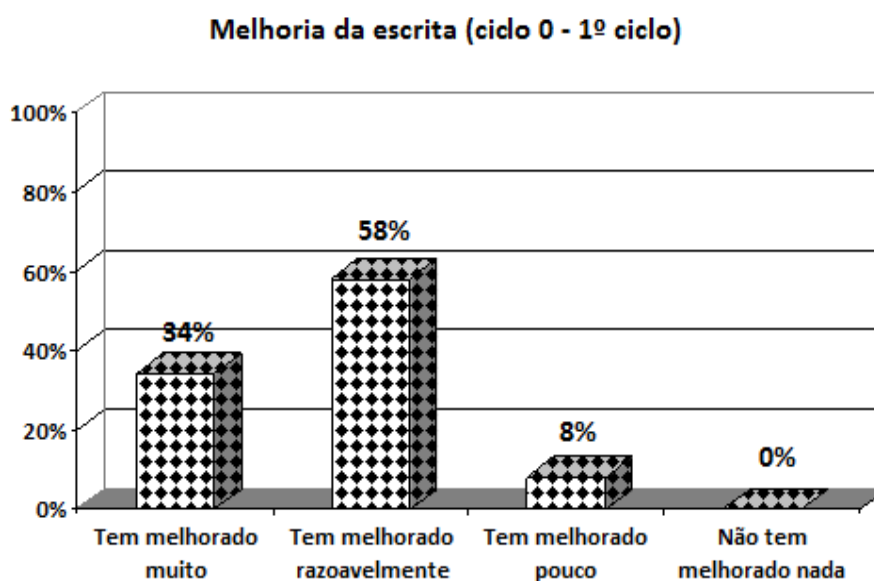


**Gráfico 9. Percepção dos alunos de Inglês sobre a melhoria dos conhecimentos de organização textual.**

Os resultados evidenciam que a maioria dos alunos considerou que houve uma melhoria satisfatória nos seus conhecimentos sobre a organização de texto e que uma percentagem bastante significativa considerou que os seus conhecimentos sobre organização textual melhoraram profundamente.

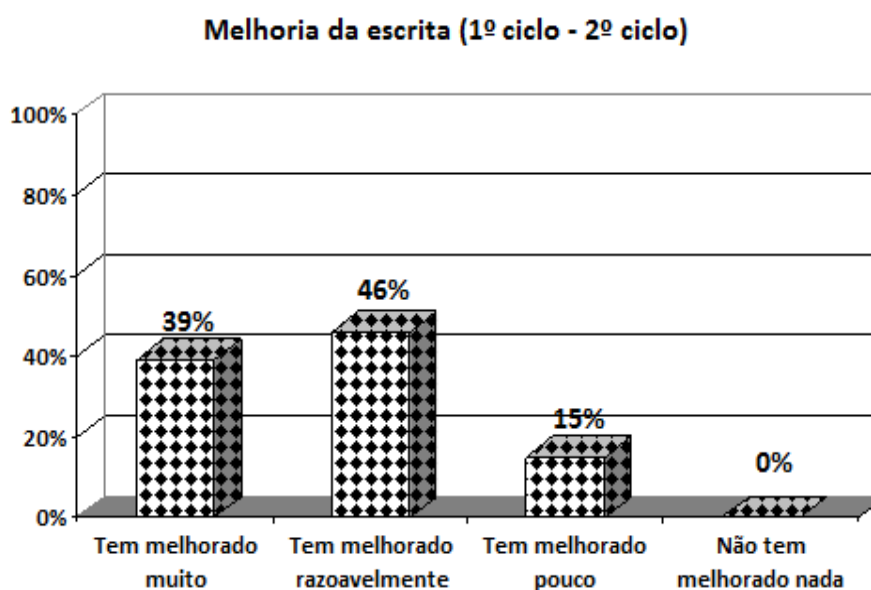
Revelou-se, do mesmo modo, importante analisar a percepção dos alunos relativamente à melhoria da sua capacidade de escrita em ambos os ciclos. Primeiramente, foi-lhes solicitado que refletissem, agora com algum distanciamento

temporal, sobre a evolução entre o ciclo zero e o primeiro ciclo, tomando em consideração os textos produzidos na tarefa de diagnóstico e os textos produzidos no primeiro ciclo. Os resultados apresentam-se no gráfico que se segue (gráfico 10).



**Gráfico 10.** Percepção dos alunos de Inglês sobre a melhoria da escrita do ciclo zero para o primeiro ciclo.

Na questão seguinte, os alunos tiveram de considerar os textos produzidos no primeiro e no segundo ciclo e refletir sobre o progresso dos seus textos entre os dois ciclos do projeto de investigação-ação. Os resultados diferem ligeiramente dos apresentados supra como explicita o gráfico 11.



**Gráfico 11.** Percepção dos alunos de Inglês sobre a melhoria da escrita do primeiro para o segundo ciclo.

Na verdade, a totalidade dos alunos reconheceu que a sua escrita sofreu melhoria e as posições mantiveram-se, sofrendo os valores percentuais algumas modificações. Houve, assim, mais alunos, comparativamente com o primeiro ciclo, que consideraram que a sua escrita tem melhorado muito, mas também mais alunos que consideraram que tem melhorado pouco. A maior percentagem continua a situar-se na melhoria intermédia.

Tendo em vista a produção escrita não-orientada, procurou-se perceber, *a priori*, a opinião dos alunos relativamente ao grau de dificuldade de uma atividade de escrita sem a orientação da professora. Enquanto 42% considerou que a tarefa seria fácil, 38% escolheu a opção “difícil”. 12% dos alunos considerou ainda que a tarefa seria muito fácil e os restantes oito pontos percentuais foram para a opção “muito difícil”. Foi possível depreender que, para um número significativo de alunos, a orientação da professora facilita a produção escrita e a condução das fases de escrita que compõem o processo. A maioria, contudo, considerou ser capaz de produzir um texto escrito de forma autónoma sem dificuldade.

Analisados os resultados do inquérito, importa examinar os textos produzidos pelos alunos resultantes do processo de escrita orientado. Como esclarecido no primeiro ciclo, para uma análise rigorosa e profunda, revela-se fundamental estabelecer critérios que definam claramente o que se pretende avaliar. Visto que a organização textual ocupa lugar central neste projeto, é inevitável que esse seja o critério estrutural de análise da produção escrita. Os critérios de organização textual definidos para o segundo ciclo incluem alguns dos estabelecidos para o primeiro e os delineados especificamente para o segundo ciclo com base nos conceitos e conhecimentos transmitidos e adquiridos neste ciclo. Como tal, os critérios de avaliação definidos para o segundo ciclo fixam a capacidade dos alunos de:

1. produzir um texto com título, introdução, desenvolvimento e conclusão,
2. organizar o tipo de informação (geral ou detalhada) de acordo com as partes constituintes do texto,
3. fazer transição de parágrafos de acordo com a mudança de assunto,
4. incluir um tópico frasal nos parágrafos do desenvolvimento,
5. incluir pelo menos cinco conetores diferentes.

Da análise dos textos de acordo com os critérios derivaram os seguintes resultados:

1. a totalidade dos textos contem título,
2. a totalidade dos textos tem introdução, desenvolvimento e conclusão,
3. na totalidade dos textos, a tipologia de informação está organizada de acordo com as partes do texto, contendo a introdução e a conclusão informação de carácter geral e o desenvolvimento informação de carácter específico ou detalhado,
4. 61% dos textos apresentam transições de parágrafo corretas, enquanto os restantes 39% evidenciam transições de parágrafo incorretas em algum dos parágrafos que constituem o texto,
5. 96% contêm tópico frasal em ambos os parágrafos do desenvolvimento, correspondendo os 4% restantes a um único texto sem tópicos frasais,
6. 87% dos textos incluem cinco ou mais conetores diferentes e os restantes 13%, apesar de incluírem conetores, não atingem o número estabelecido.

Perante estes resultados, é inquestionável a evolução considerável da escrita dos alunos na área da organização textual comparativamente com o primeiro ciclo. É, pois, notório, como aliás já o fora durante o processo de escrita, que os alunos se estão a adaptar gradualmente às fases do processo e a rotinizar o cumprimento dos requisitos de organização textual, começando, pois, a assumir mais controlo sobre a sua produção escrita. Esse é, na verdade, o objetivo do projeto.

Interessou, então, avaliar a capacidade dos alunos de produzir um texto bem organizado de forma autónoma em contexto de teste de avaliação. Como já referido anteriormente, procurou-se estimular a autonomia dos alunos quer no processo de escrita (nomeadamente na planificação), quer na produção do texto (nomeadamente na questão da organização textual). Quanto à planificação, verificou-se que a totalidade dos alunos deu uso à folha de rascunho, uns para anotação de ideias, outros para elaboração de um esquema e outros para a elaboração de um texto-rascunho, prévio à versão final. Concluiu-se, assim, que os alunos já tinham mecanizado e rotinizado alguns processos de escrita que não eram executados nem faziam parte da sua rotina de produção de texto na fase anterior à implementação do projeto. O projeto parece, pois, ter cumprido o seu objetivo secundário (na turma de Inglês) – *a facilitação processual*.

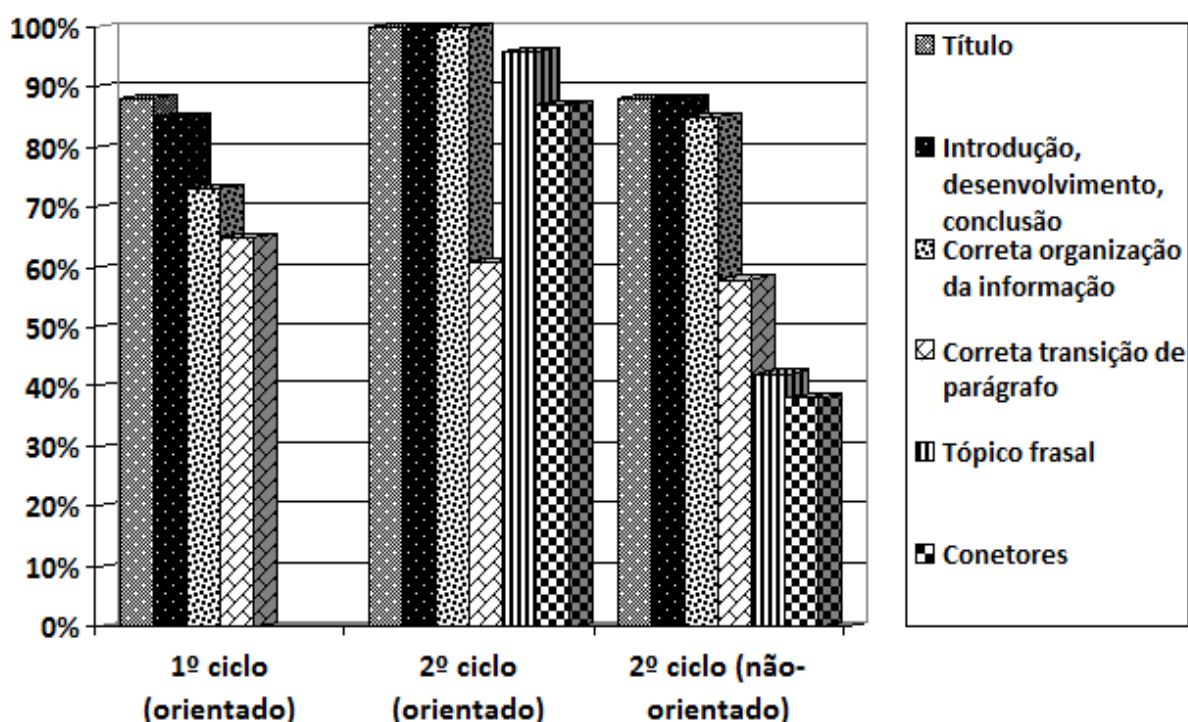
De forma a avaliar os conhecimentos de organização textual adquiridos em ambos os ciclos e a possibilitar a comparação entre a produção escrita orientada e não-orientada, a análise dos textos produzidos pelos alunos no teste de avaliação teve como



suporte os critérios definidos anteriormente para o segundo ciclo. Seguem-se os resultados advindos dessa análise.

1. 88% dos textos têm um título,
2. 88% dos textos têm introdução, desenvolvimento e conclusão,
3. em 85% dos textos, a informação geral aparece na introdução e conclusão e a informação mais detalhada no desenvolvimento,
4. 58% dos textos apresentam transições de parágrafo corretas, sendo que os restantes 42% evidenciam incorreção nessa transição,
5. também apenas 42% dos textos têm tópico frasal em cada um dos parágrafos do desenvolvimento,
6. apenas 38% dos alunos possuem cinco ou mais conectores diferentes.

O gráfico que se segue (gráfico 12) sumaria e compara as evoluções verificadas nos textos dos alunos ao longo dos dois ciclos de investigação-ação.



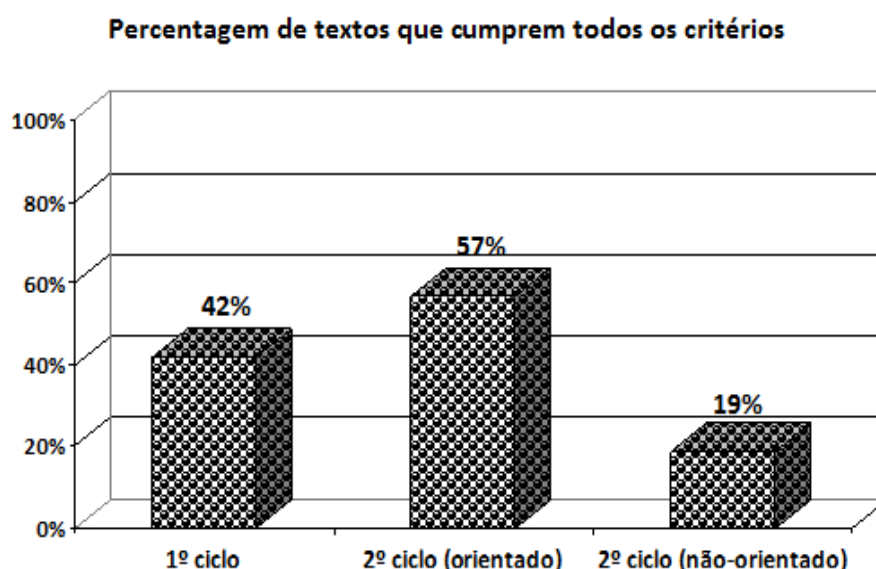
**Gráfico 12. Evoluções verificadas, na turma de Inglês, nos diversos aspetos de organização textual nos dois ciclos de investigação-ação.**

Conforme os resultados indicam e o gráfico deixa claro, a escrita dos alunos sofreu profundas melhorias no 2º ciclo (orientado), sendo possível constatar que houve uma maturação dos principais aspetos de organização textual introduzidos no primeiro

ciclo. Os alunos manifestaram, contudo, mais dificuldades em reconhecer a mudança de assunto e, conseqüentemente, em fazer a transição correta de parágrafo, apresentando, por vezes, dois parágrafos para a introdução ou conclusão e transitando de parágrafos do desenvolvimento inadequadamente. De uma forma geral, contudo, foi possível registar uma melhoria considerável nos textos dos alunos do primeiro para o segundo ciclo (orientado).

Relativamente aos textos produzidos no teste de avaliação, torna-se evidente que os alunos revelam dificuldades de organização textual quando escrevem sem orientação da professora, contrariamente às expectativas que a maioria dos alunos expressou no inquérito por questionário. Na verdade, os resultados relativos à maioria dos aspetos parecem regredir ao primeiro ciclo. A questão da transição de parágrafos, apesar de não apresentar diferença muito significativa em relação aos ciclos orientados, continuou a evidenciar a dificuldade dos alunos em distinguir o assunto de cada parágrafo. As principais dificuldades situaram-se, contudo, na questão do tópico frasal e dos conetores. Tendo sido estes os dois aspetos mais recentemente introduzidos, os resultados levam a crer que a prática e o tempo de maturação desses aspetos possam não ter sido suficientes para que fossem interiorizados pelos alunos.

Se contabilizarmos, contudo, os textos que cumprem todos os critérios, obtêm-se os resultados que se seguem no gráfico 13.



**Gráfico 13. Percentagem de textos dos alunos de Inglês que cumprem todos os requisitos de organização textual simultaneamente.**

Considerando apenas os textos que cumprem todos os requisitos, os resultados parecem ser menos significativos. Do primeiro para o segundo ciclo (ambos orientados), houve um aumento no número de textos que cumprem os critérios, havendo mais de metade da totalidade dos textos a preencher todos os requisitos. No segundo ciclo não-orientado, porém, houve uma diminuição acentuada na quantidade de textos que respeitam os critérios, sendo uma vez mais possível concluir que o desempenho dos alunos é afetado pela ausência de orientação. Ainda assim, é satisfatório constatar que existem alunos, ainda que em número reduzido, capazes de aplicar todos os aspectos de organização textual abordados nas aulas.

Importa reiterar, em jeito de conclusão, que houve uma melhoria significativa entre o primeiro e o segundo ciclo (orientado). Apesar de o segundo ciclo não-orientado ter tido resultados menos expressivos que o segundo ciclo orientado, um número reduzido de alunos mostrou ter já interiorizados todos os princípios de organização de texto e ser capaz de os aplicar, enquanto a maioria revelou ter interiorizado apenas alguns dos aspectos desenvolvidos nas aulas dedicadas ao projeto. Na verdade, apesar de os resultados do segundo ciclo não-orientado serem inferiores aos resultados obtidos no primeiro ciclo, se considerarmos o gráfico 13, e aproximados aos do primeiro ciclo, se considerarmos o gráfico 12, parecendo evidenciar uma regressão, é necessário ter em conta a existência de orientação no primeiro ciclo e a ausência da mesma no segundo momento do segundo ciclo. Tendo em consideração a tarefa de diagnóstico pertencente àquele que ficou designado ciclo zero e o segundo ciclo não-orientado, verifica-se que a evolução da escrita dos alunos ao nível da organização textual foi profunda. Embora só um número reduzido de alunos tenha sido capaz de mobilizar e aplicar todos os saberes sobre organização textual na produção de texto não-orientada, a esmagadora maioria, se não a totalidade dos alunos, aplicou alguns dos conhecimentos sobre a matéria explorados nas aulas de projeto. Com efeito, a implementação do projeto surtiu evidentemente mais efeito em alguns alunos do que noutros devido às características dos aprendentes. Como é evidente, existem alguns aspectos que necessitavam de ser recuperados e consolidados, mas aos quais o projeto, pelas suas limitações, não pôde dar resposta. Em todo o caso, é possível concluir que o projeto cumpriu, na turma de Inglês, o seu objetivo primário – *melhoria da organização textual* – e o seu objetivo secundário – *facilitação processual*.

### 3.1.2.2. A turma de Alemão

#### a) Aplicação

A implementação do segundo ciclo do projeto na turma de Alemão decorreu entre 17 de abril e 10 de maio, abrangendo três aulas de 90 minutos e quatro aulas de 45 minutos, o que totaliza 450 minutos, consideravelmente mais tempo do que na turma de Inglês.

À semelhança do primeiro ciclo, procurou-se estabelecer um paralelismo não só procedimental, mas também temático com a turma de Inglês. Como tal, foi-me dada a oportunidade de escolher um tema que se aproximasse do atribuído para lecionação na turma de Inglês, de entre os contemplados no Plano Anual. Como forma de estabelecer o referido paralelismo e de iniciar o último módulo do Plano Anual (módulo 6) – *Modalidades de Turismo e Destinos Turísticos* – optei pelo tema *Modalidades de Turismo*, possibilitando uma introdução generalizada das diversas modalidades e o enfoque no contraste turismo rural versus turismo urbano. A abordagem do tema *Modalidades de Turismo* permitiu, assim, dar a conhecer diversas modalidades de turismo e suas características, objetivos presentes no Programa de Alemão dos Cursos Profissionais – *Comunicar em Alemão* (Alves e Lança, 2006: 22) – e no Plano Anual.

Como introdução ao tema, foram apresentadas as diversas modalidades de turismo através de imagens, acompanhadas pelo nome da modalidade de turismo e pela sua definição. Posteriormente, foi disponibilizado aos alunos todo o vocabulário numa ficha de trabalho, tendo os alunos de fazer a correspondência entre os conceitos e as suas definições. Apesar de este ser sobretudo um exercício de memória, uma vez que os conceitos já haviam sido apresentados e esclarecidos, os alunos revelaram muita dificuldade de apreensão e retenção de conhecimentos.

De seguida, os alunos receberam um texto sobre as vantagens e desvantagens do turismo rural (Apêndice F1). No sentido de salientar a importância do título, os alunos tiveram de identificar a ausência de título no texto e de lhe atribuir um título com base no seu conteúdo, necessitando, para isso, de fazer uma leitura global do texto. Os alunos foram capazes de identificar o tema central do texto, apontando os títulos “Landtourismus” ou “Vorteile und Nachteile des Landtourismus” como possíveis. Após uma leitura global da qual decorreu o reconhecimento de que o texto trata das vantagens e desvantagens do turismo rural, procedeu-se a uma leitura detalhada. Durante esta leitura, os alunos tiveram de identificar o número de vantagens e de desvantagens e,

posteriormente, registá-las como tópicos na tabela (Apêndice F1). Foram inegáveis as dificuldades que os alunos tiveram não só em identificar o número de aspetos positivos e negativos, não reconhecendo a existência de expansões/justificações desses aspetos, mas também em transformar os aspetos em tópicos. Por esse motivo, optou-se por executar a tarefa em plenário com a colaboração dos alunos.

Depois da fase de familiarização com o texto modelo, iniciou-se a fase de planificação. Sendo o objetivo final do processo a produção de um texto sobre as vantagens e desvantagens do turismo urbano, os alunos tiveram de preencher uma tabela com aqueles que consideraram ser os pontos positivos e negativos desse tipo de turismo (Apêndice F2). Os alunos viram essa tarefa facilitada, uma vez que, como já referido anteriormente, puderam usar as vantagens e desvantagens identificadas no texto modelo de forma invertida. Devido às suas complexas dificuldades não só de expressão, mas também de compreensão da língua alemã e aos problemas de retenção de conhecimentos, os alunos revelaram algumas dificuldades em realizar a tarefa, necessitando de apoio individualizado.

Depois da planificação, foram recuperados alguns dos conhecimentos sobre organização textual introduzidos no primeiro ciclo de implementação do projeto. Apesar das dificuldades recorrentes de retenção de conhecimentos que os alunos tendem a manifestar, os alunos foram capazes de recordar as questões de organização de texto abordadas no 2º Período, respondendo acertadamente às questões colocadas e fazendo comentários que indicaram ter havido, pelo menos na teoria, uma interiorização dos conhecimentos.

A fase que se seguiu foi a fase de estruturação. Nesta fase, foi solicitado aos alunos que analisassem a estrutura do texto modelo em trabalho de pares e que construíssem um esquema de texto semelhante àquele que subjaz ao texto modelo. Os esquemas foram posteriormente discutidos em plenário e foi possível verificar que a maioria dos alunos foi capaz de fazer uma análise profunda do modelo e de construir um esquema adequado. Foi definido um esquema válido para toda a turma (Apêndice F3).

Entre a fase de estruturação e a de rascunho, importou, tal como no primeiro ciclo, facultar meios de expressão (Apêndice F4) aos alunos que facilitassem a produção de frases corretas, quer do ponto de vista ortográfico, quer gramatical. Os meios de expressão foram traduzidos para Português e, além disso, foi discutido em que parte do texto (introdução, desenvolvimento ou conclusão) se podia incluir cada meio de

expressão. Pretendeu-se com isto minimizar as dificuldades na escrita, aumentando simultaneamente a segurança dos alunos na produção do texto.

Depois de geradas as ideias, construído o esquema e disponibilizados os meios de expressão, foi solicitado aos alunos que escrevessem o rascunho do texto (Apêndice F5:exemplo). Tomou-se, aqui, a mesma opção que na turma de Inglês, produzindo o rascunho em quatro etapas, cada uma correspondente a um parágrafo do texto. De forma a assumir um melhor controlo sobre o tempo e a tornar a tarefa mais acessível para os alunos, foi também discutido o conteúdo de cada parágrafo antes da sua elaboração e estabelecido o tempo limite para escrita de cada parágrafo. Este método facilitou a produção do rascunho, tendo os alunos, apesar de ainda muito dependentes da orientação da professora, solicitado menos apoio durante a sua elaboração do que no primeiro ciclo. Também nesta fase, foi introduzida a questão do tópico frasal (*Themasatz*) e justificações, devendo os alunos ser capazes de incluir nos seus rascunhos um tópico frasal em cada um dos parágrafos do desenvolvimento.

Antes de avançar para a fase de edição, mostrou-se pertinente introduzir o tema dos conetores e/ou organizadores textuais. Os alunos afirmaram conhecer e foram capazes de mencionar alguns. Além disso, foram capazes de identificar a função dos conetores e de reconhecer a sua importância enquanto contributo para a organização a um texto. No sentido de reforçar e alargar os conhecimentos dos alunos sobre conetores, foi-lhes solicitado que sublinhassem os conetores presentes no texto modelo e que os transferissem para uma tabela (Apêndice F6), organizando-os segundo a sua função específica. De modo a perceber o comportamento dos conetores na frase, tiveram de resolver um exercício que consistia em ligar frases fazendo uso dos conetores indicados. Depois de dada a conhecer uma panóplia de conetores e de compreendida a forma como os diferentes conetores se comportam na frase, foi pedido aos alunos que inserissem pelo menos cinco conetores diferentes nos seus rascunhos com o objetivo de enriquecer os textos e torná-los mais organizados. Esta tarefa não gerou aparentemente grandes dificuldades.

Antes da redação da versão final do texto, foi necessário submeter os rascunhos ao processo de edição. Os alunos tiveram de ler e analisar os textos dos seus colegas com recurso a uma lista de verificação com questões direcionadas para a organização textual (Apêndice F7). Os principais problemas de organização textual encontrados nos textos foram posteriormente discutidos em plenário.

Na última fase do processo, os alunos tiveram de consultar as irregularidades identificadas nos seus textos e as alterações sugeridas e redigir a versão final dos seus textos (Apêndice F8: exemplo). Para assegurar que todos os alunos o fariam, optou-se por acompanhá-los a uma sala de computadores. À semelhança do primeiro ciclo, os alunos foram aconselhados a usar a lista de verificação, depois de terminada a versão final, para conferir se os seus textos preenchiam os requisitos.

Terminado o processo de escrita, revelou-se pertinente aferir a opinião dos alunos sobre a importância e eficácia do processo de escrita no desenvolvimento da competência escrita através de um inquérito por questionário (Apêndice F9), cujos resultados são apresentados na secção a eles destinada.

Também na turma de Alemão foi relevante testar a capacidade de gestão autónoma do processo de escrita e de aplicação dos conhecimentos de organização textual trabalhados em ambos os ciclos. Como tal, na aula de 45 minutos do dia 24 de maio, foi pedido aos alunos que produzissem um texto descritivo sobre a cidade do Porto sem orientação da professora (Apêndice F12: exemplo). Porém, devido às dificuldades que os alunos revelam na língua alemã, foi-lhes disponibilizada uma tabela com informações sobre a cidade (Apêndice F10) e foram-lhes distribuídos os meios de expressão necessários, com a respetiva tradução (Apêndice F11), para tornar a tarefa realizável. Na verdade, os meios disponibilizados aos alunos, apesar de tornarem a tarefa de escrita mais acessível, não devem interferir com a avaliação do objetivo principal – *melhoria da organização textual*. Os resultados obtidos são apresentados e comparados com os ciclos orientados na secção que se segue.

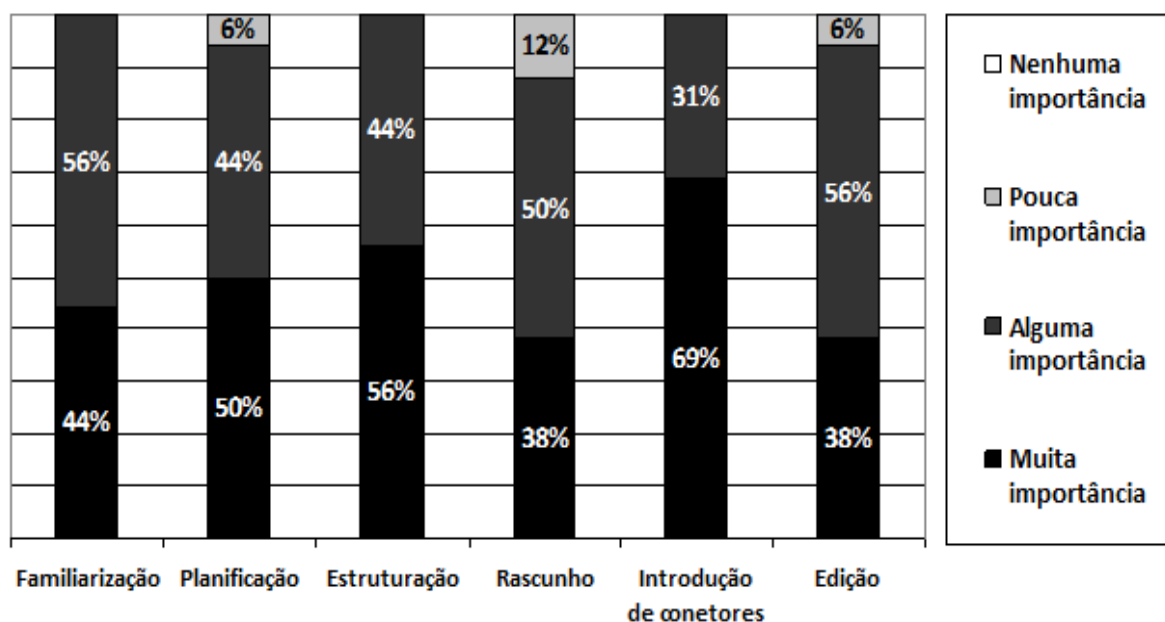
#### *b) Análise e reflexão sobre os resultados obtidos*

Os instrumentos de recolha de dados usados no segundo ciclo na turma de Alemão foram: o inquérito por questionário, a versão final do texto produzido com orientação e o texto elaborado sem orientação.

O inquérito por questionário teve como objetivo apurar a perceção dos alunos relativamente ao contributo das fases do processo de escrita para o desenvolvimento da competência escrita, à evolução dos seus conhecimentos sobre organização textual e às melhorias da escrita verificadas nos dois ciclos, permitindo verificar se as suas perceções e opiniões se encontram em consonância com os resultados obtidos nos

textos. Por fim, importou averiguar, de antemão, a opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade de uma eventual atividade de escrita não-orientada.

O gráfico 14 mostra a opinião dos alunos sobre a importância das fases do processo de escrita para a elaboração de um texto bem organizado. Como evidencia o gráfico, as três fases que, na opinião dos alunos, mais contribuíram para a elaboração de um texto bem organizado foram, por ordem crescente de importância, a introdução de conectores, a fase de estruturação e a de planificação, embora 6% dos inquiridos tenha considerado que a planificação teve pouca importância para a redação do texto. Na opinião dos alunos, a fase que pareceu ter tido menos relevância foi, contudo, a de rascunho, tendo 12% dos alunos atribuído pouca importância a essa etapa, embora essa pareça ser uma etapa crucial do processo de escrita em todos os modelos de escrita apresentados no capítulo 2. De salientar que nenhum dos inquiridos selecionou a opção “nenhuma importância” para nenhuma das fases do processo de escrita. Embora os alunos pareçam reconhecer (maior ou menor) importância a todas as fases de escrita nas respostas ao inquérito, a postura de desinteresse e indiferença de um número significativo de alunos nas aulas de projeto parece contrariar os resultados obtidos nos inquéritos.

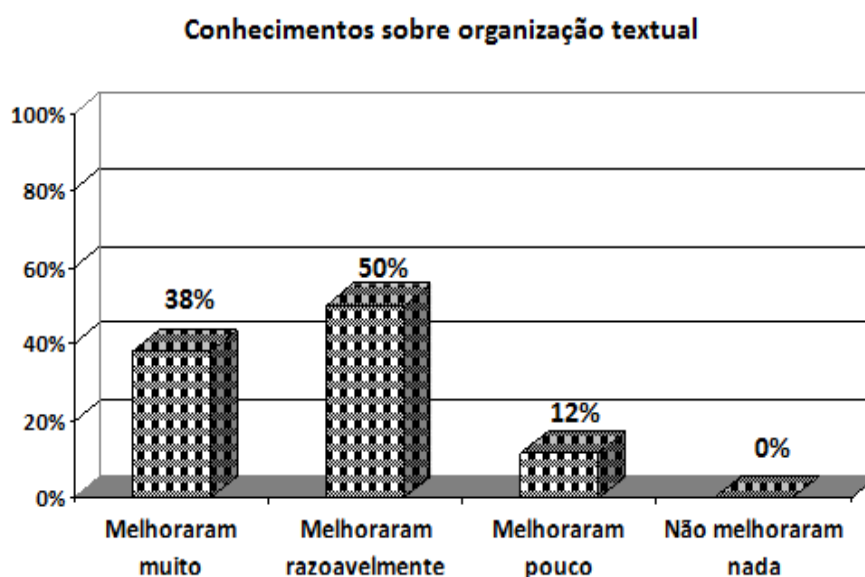


**Gráfico 14. Importância das fases do processo de escrita (2º ciclo - Alemão).**

Relativamente aos conhecimentos sobre organização textual, a totalidade dos alunos reconheceu ter havido uma melhoria dos conhecimentos nessa área no segundo ciclo como evidencia o gráfico 15. Metade dos inquiridos considerou que os seus

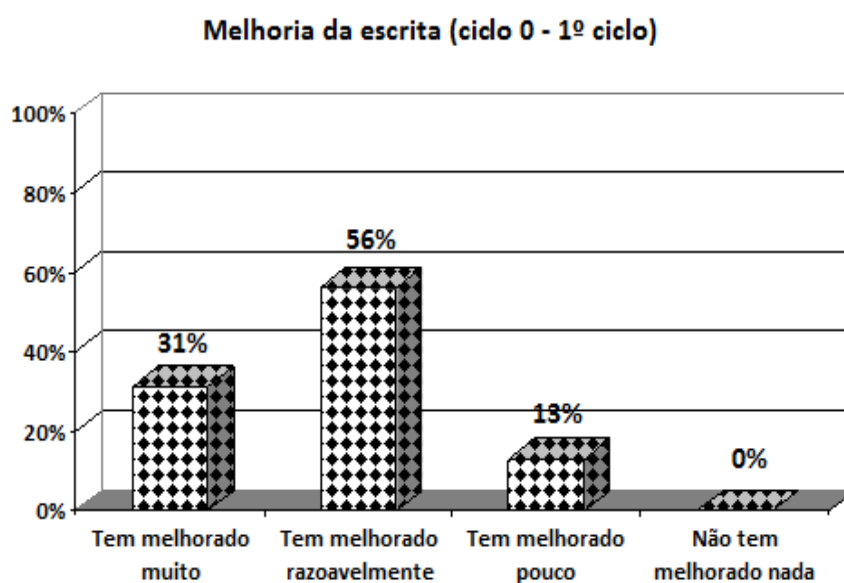


conhecimentos sobre organização de texto melhoraram razoavelmente, 38% consideraram que esses saberes melhoraram muito e os restantes 12% acharam que melhoraram pouco.



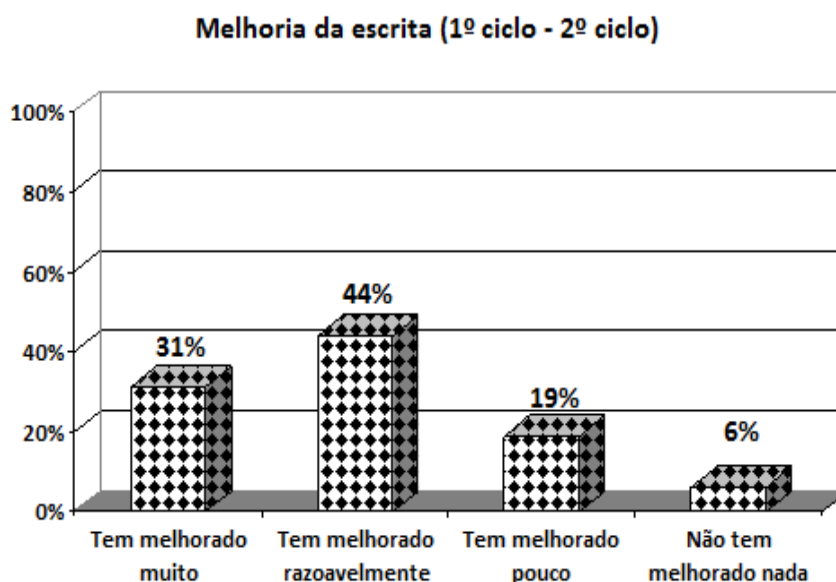
**Gráfico 15. Percepção dos alunos de Alemão sobre a melhoria dos conhecimentos de organização textual.**

No que diz respeito à opinião dos alunos relativamente às melhorias que se verificaram entre o ciclo zero e o primeiro ciclo, a maioria dos alunos (56%) considerou que tem havido uma melhoria razoável, 31% apontaram para uma melhoria profunda e os restantes 13% para uma melhoria diminuta (gráfico16).



**Gráfico 16. Percepção dos alunos de Alemão sobre a melhoria da escrita do ciclo zero para o primeiro ciclo.**

Já no que toca aos progressos da competência escrita do primeiro para o segundo ciclo, o valor percentual respeitante à opção “tem melhorado muito” mantém-se, a opção “tem melhorado razoavelmente” desce para os 44% e as opções “tem melhorado pouco” e “não tem melhorado nada” sobem para os 19% e 6%, respetivamente (gráfico 17).



**Gráfico 17. Perceção dos alunos de Alemão sobre a melhoria da escrita do primeiro para o segundo ciclo.**

Procurando aferir a perceção dos alunos acerca da sua autonomia na produção de texto, questionou-se os alunos sobre o grau de dificuldade de uma eventual tarefa de escrita não-orientada. A maioria (63%) considerou que seria difícil, 25% acreditaram que seria fácil e 12% muito fácil. Curiosamente, numa turma que revela tanta falta de autonomia e manifestas dificuldades de aprendizagem, a opção “muito fácil” foi selecionada, ainda que por uma minoria dos inquiridos, enquanto a opção “muito difícil” não foi selecionada por nenhum aluno.

Depois de analisados os resultados dos inquéritos, importa examinar os textos produzidos pelos alunos no 2º ciclo orientado. Tendo sido abordados os mesmos aspetos em ambas as turmas, os critérios de avaliação dos textos permanecem os mesmos que os propostos para o segundo ciclo de Inglês. No entanto, reiteram-se aqui os referidos critérios.

1. Produção de um texto com título, introdução, desenvolvimento e conclusão,

2. organização do tipo de informação (geral ou detalhada) de acordo com as partes constituintes do texto,
3. transição de parágrafos de acordo com a mudança de assunto,
4. inclusão de um tópico frasal nos parágrafos do desenvolvimento,
5. inclusão de pelo menos cinco conectores diferentes.

Os resultados da análise dos textos segundo os critérios estabelecidos foram os seguintes:

1. a totalidade dos textos tem título,
2. 85% dos textos têm introdução, desenvolvimento e conclusão, ainda que em alguns casos estas partes não estejam apresentadas graficamente de forma correta,
3. 69% dos alunos organizaram o tipo de informação de acordo com as partes do texto, contendo a introdução e a conclusão informação de caráter geral e o desenvolvimento informação de caráter mais específico. No entanto, em alguns casos a informação do desenvolvimento encontra-se desorganizada, não tendo um seguimento lógico.
4. menos de metade dos alunos (46%) procedeu às corretas transições de parágrafos, tendo a maioria (54%) feito essa transição de forma incorreta,
5. apenas 46% dos textos começam os dois parágrafos do desenvolvimento com um tópico frasal, sendo que isso não se verifica na maioria. Em raros casos, os alunos inseriram um tópico frasal em apenas um dos parágrafos que compõem o desenvolvimento.
6. apenas 38% dos textos contêm cinco ou mais conectores diferenciados.

Comparativamente com os resultados decorrentes do primeiro ciclo, são notórios os progressos nos três primeiros pontos supra. Na verdade, as percentagens de alunos que atribuíram título aos seus textos, que compuseram um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão e que organizaram o tipo de informação de acordo com as partes do texto aumentaram de forma mais ou menos significativa; porém, a percentagem de alunos que fizeram as transições corretas de parágrafos diminuiu de forma expressiva.

Além das transições de parágrafos maioritariamente incorretas, os aspetos mais problemáticos foram aqueles introduzidos mais recentemente. Tal como na turma de

Inglês, estas constatações podem sugerir que a prática e o tempo de maturação não foram suficientes para que estas questões fossem compreendidas e retidas pelos alunos.

Apesar de a análise dos resultados se concentrar na organização textual, objeto central do projeto, é de toda a pertinência reiterar o elevado número de falhas a nível da ortografia e da sintaxe. Revela-se ainda mais pertinente sublinhar estas questões, uma vez que parecem ser injustificáveis. Na verdade, para todas as tarefas de produção escrita solicitadas aos alunos foi reunido e sistematizado o vocabulário necessário e foram disponibilizados meios de expressão. Como tal, as recorrentes falhas dos alunos parecem derivar única e exclusivamente do seu desinteresse e indiferença face às tarefas e aos seus objetivos, sendo notória a inexistência de qualquer pretensão de melhorar a sua competência escrita.

Como já se esclareceu anteriormente, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto descritivo sobre a cidade do Porto, dando autonomia aos alunos para gerirem o processo de escrita e para elaborarem o texto, muito embora o conteúdo dos textos se tenha visto condicionado pelas informações e meios de expressão fornecidos. Relativamente ao processo de escrita e à questão da planificação em específico, verificou-se que nenhum aluno materializou qualquer tipo de planificação do seu texto, não sendo, porém, possível determinar se a redação do texto foi antecedida por algum processo de planificação mental (por exemplo, um esquema mental). A carência de elementos concretos e o comportamento desinteressado dos alunos durante a aplicação do projeto levam a acreditar que o projeto não cumpriu, na turma de Alemão, o seu objetivo secundário – *a facilitação processual* -, embora esta conclusão não seja absolutamente rigorosa, pelo motivo apresentado.

No sentido de avaliar a capacidade de aplicação dos conhecimentos de organização textual adquiridos em ambos os ciclos e de permitir confrontar os resultados da produção escrita orientada e não-orientada, a análise dos textos produzidos autonomamente teve como suporte os critérios definidos anteriormente para o segundo ciclo. Contudo, considerado o teor do texto, optou-se por redefinir o critério número 5, requerendo apenas o uso de três conectores diferentes, ao invés de cinco. Da análise criteriosa dos textos, constatou-se que:

1. 73% dos textos têm título,
2. 73% dos textos têm introdução, desenvolvimento e conclusão, apesar de, em alguns casos, não terem uma configuração gráfica clara,

3. em 64% dos textos, o tipo de informação tem correspondência correta com as partes do texto, situando-se a informação geral na introdução e conclusão e a informação detalhada no desenvolvimento,
4. apenas em 36% dos textos, as transições de parágrafos foram realizadas corretamente, contendo 64% dos textos transições inadequadas,
5. 82% dos textos apresentam um tópico frasal em cada um dos parágrafos que constituem o desenvolvimento,
6. apenas 9% dos textos possuem três ou mais conectores, não atingindo a esmagadora maioria (91%) esse número. Considerando os textos que não atingem esse limite mínimo, 70% possuem dois conectores e 30% apenas um conector.

O gráfico 18 exibe os resultados obtidos nos textos no primeiro e segundo ciclos (orientado e não-orientado), permitindo assim estabelecer uma comparação explícita entre os ciclos.

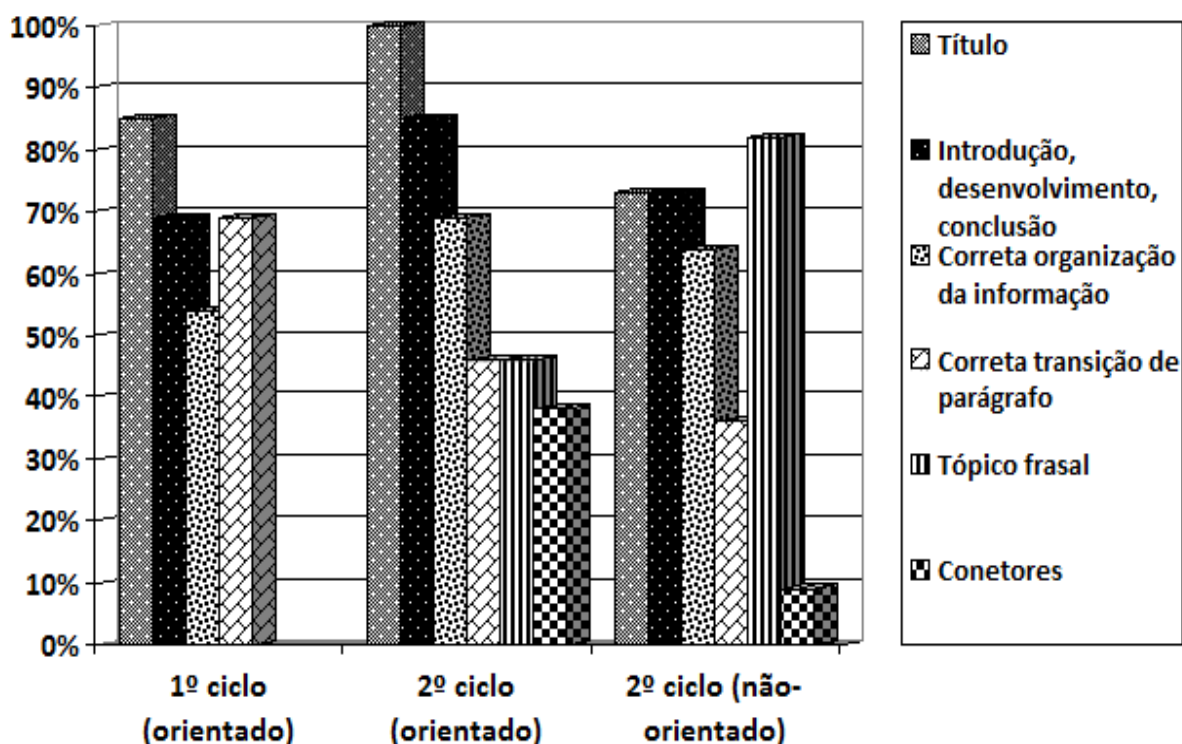
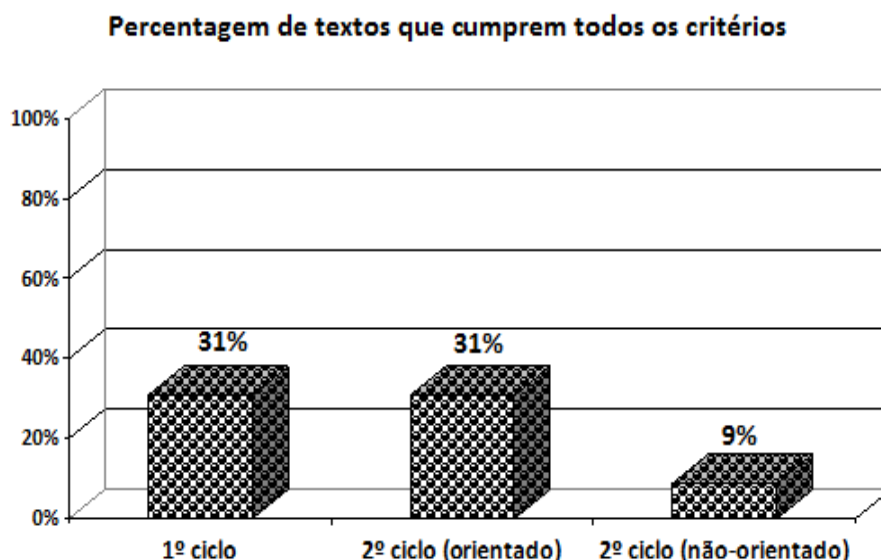


Gráfico 18. Evoluções verificadas, na turma de Alemão, nos diversos aspetos de organização textual nos dois ciclos de investigação-ação.

Como indicam os resultados do gráfico 18, a escrita dos alunos sofreu melhorias significativas no 2º ciclo (orientado) comparativamente com o primeiro, sendo possível deduzir que ocorreu uma maturação da maioria dos aspetos de organização textual introduzidos no primeiro ciclo. No entanto, a transição de parágrafos revelou-se mais problemática no segundo do que no primeiro ciclo (ambos orientados), à semelhança do que se verificou na turma de Inglês, embora na turma de Alemão a discrepância tenha sido mais expressiva. Dos textos com transições de parágrafo incorretas, foram comuns textos, cuja introdução e/ou conclusão apresentava dois ou mais parágrafos; textos sem parágrafos e textos, nos quais cada frase correspondia praticamente a um parágrafo, parecendo, pois, haver uma regressão ao ciclo zero. Tendo, contudo, em consideração os restantes aspetos, foi possível registar uma melhoria mais ou menos considerável nos textos dos alunos do primeiro para o segundo ciclo (orientado).

Relativamente aos textos produzidos no segundo ciclo não-orientado, torna-se evidente que os alunos revelam dificuldades de organização textual quando a tarefa de escrita não é guiada, o que contraria as respostas dos alunos ao inquérito. Na verdade, comparativamente com o segundo ciclo orientado, todos os aspetos, à exceção do tópico frasal, sofreram um decréscimo algo acentuado. A questão dos conectores é aquela que mais sobressai por apresentar um valor percentual excessivamente baixo no segundo ciclo não-orientado. Contudo, já no segundo ciclo orientado, a questão da inclusão dos conectores foi a que menos pontos percentuais apresentou. Por outro lado, a questão que se salienta positivamente é a do tópico frasal que sofreu um profundo aumento do segundo ciclo orientado para o não-orientado, não existindo, contudo, razão aparente que possa justificar esse facto.

O gráfico que apresenta as percentagens de textos que cumprem todos os requisitos de organização textual nos diferentes ciclos (gráfico 19), contraria, contudo, a existência de uma evolução do primeiro para o segundo ciclo, mas confirma que a ausência de orientação afeta a qualidade do texto produzido, sugerindo que a grande maioria os alunos não é capaz de produzir, de forma autónoma, um texto segundo critérios de organização textual.



**Gráfico 19. Percentagem de textos dos alunos de Alemão que cumprem todos os requisitos de organização textual simultaneamente.**

Interessa, por último, sublinhar que houve uma melhoria significativa entre o primeiro e o segundo ciclo (orientado) na maioria dos aspetos de organização textual (gráfico 18), que não se verifica, se considerarmos os textos que cumprem todos os requisitos (gráfico 19). O segundo ciclo não-orientado teve, contudo, resultados bastante menos expressivos que o segundo ciclo orientado em ambos os gráficos, evidenciando a reduzida capacidade de interiorização dos princípios de organização textual e de aplicação autónoma dos mesmos. Considerando a tarefa de escrita de diagnóstico solicitada no ciclo zero e a produção escrita do segundo ciclo não-orientado, verifica-se que ocorreu uma evolução da escrita dos alunos de Alemão ao nível da organização textual, tendo os alunos mostrado ser capazes de aplicar alguns conhecimentos dessa área aos seus textos (como consta do gráfico 18). Se considerarmos a percentagem de alunos capazes de mobilizar todos os conhecimentos sobre a matéria da organização textual numa produção de texto sem orientação, a evolução registada é muito pouco significativa. Fazendo uma comparação entre as duas turmas, conclui-se que o projeto teve consideravelmente menos eficácia na turma de Alemão do que na de Inglês. Com efeito, as características muito dissemelhantes dos alunos de Inglês e de Alemão e as posturas muito diferenciadas em relação à aprendizagem parecem justificar a diferença nos resultados obtidos. É, assim, possível concluir que o projeto, na turma de Alemão, satisfaz o seu objetivo primário – *melhoria da organização textual* –, embora essa melhoria tenha sido pouco expressiva. Quanto ao seu objetivo secundário – *facilitação processual* –, ficou já claro que o objetivo, aparentemente, não foi atingido, não sendo,

contudo, possível afastar a hipótese de terem ocorrido processos mentais subjacentes à produção de texto.



## CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJETO

Chegado ao fim o projeto de investigação-ação, importa refletir não só sobre os objetivos traçados, mas também sobre os constrangimentos enfrentados ao longo do percurso.

Avaliando os resultados do projeto, pode afirmar-se que o principal objetivo foi atingido, sendo possível dar uma resposta afirmativa à questão de investigação – “*Pode a abordagem da escrita como processo melhorar a organização textual dos textos produzidos pelos alunos de língua estrangeira de nível elementar?*”. Na verdade, considerando os resultados obtidos, o processo de escrita contribuiu efetivamente para melhorar a organização textual. Essa melhoria foi no entanto mais significativa na turma de Inglês do que na turma de Alemão, como atestam os resultados discutidos no capítulo anterior. Em todo o caso, verificou-se uma melhoria em ambas as turmas comparativamente com os textos produzidos na tarefa de diagnóstico, anterior à implementação do projeto.

Como é evidente, definir como objetivo uma melhoria radical da organização textual dos textos produzidos pelos alunos seria demasiado pretensioso. A implementação do projeto possibilitou, antes, dar um contributo para o entendimento do tema, introduzindo uma diversidade de aspetos que asseguram a organização de um texto e dar a conhecer aos alunos vários processos de escrita que auxiliam nessa tarefa, devendo eles adaptá-los às suas necessidades e usá-los rotineiramente nas tarefas de escrita, de forma autónoma. É esse, aliás, o objetivo secundário do projeto – *a facilitação processual*, muito embora só pareça ter sido atingido na turma de Inglês.

Conforme referido no capítulo 2, o ensino da escrita é algo complexo e que consome muito tempo, pelo que, muitas vezes, é relegado para segundo plano. Idealmente, devem ser introduzidos gradualmente os aspetos que concorrem para o desenvolvimento da competência escrita durante o percurso escolar. Neste projeto, assistiu-se à introdução concentrada de vários aspetos que contribuem para a melhoria da escrita, concretamente da organização textual, necessitando esses aspetos de ser recorrentemente recuperados, mobilizados, aplicados e consolidados. A natureza deste projeto colocou alguns constrangimentos em termos de tempo, impedindo a consolidação dos aspetos de organização introduzidos e desenvolvidos nas aulas de projeto e a obtenção de dados mais credíveis.

Outra limitação do projeto prende-se com pequena dimensão da amostra envolvida neste estudo, não legitimando a generalização dos resultados obtidos. Na verdade, a própria discrepância entre os resultados obtidos na turma de Inglês e de Alemão mostra que se obtêm resultados diferentes em contextos diferentes.

Fica, contudo, comprovado que os alunos, sobretudo os da turma de Inglês, retiveram alguns conhecimentos sobre organização textual e que são garantidamente capazes de produzir textos mais coerentes e coesos do que os que produziam anteriormente à implementação do projeto. Além disso, esses conhecimentos poderão ser recuperados, aplicados e consolidados nos anos letivos subsequentes. Na verdade, a professora de Inglês da turma tende a acompanhar os alunos do 7º até ao 9º ano de escolaridade e poderá dar continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto, insistindo nas questões abordadas nesse mesmo âmbito.

No caso do Alemão, poderá supor-se que alguns alunos compreenderam algumas questões sobre organização textual, mas, dado o perfil da turma, essas questões poderão ter sido facilmente esquecidas. Com efeito, a natureza do curso relega a escrita para segundo plano, não devendo os conteúdos abordados no âmbito do projeto ocupar lugar de destaque no ano letivo subsequente.

Apesar das suas limitações, este projeto contribuiu não só para a melhoria, em maior ou menor grau, da competência escrita dos alunos ao nível da organização textual, mas também para o meu crescimento enquanto profissional da área do ensino. Este estudo empírico trouxe-me a certeza de que o ensino da escrita terá um lugar fulcral na minha prática profissional e de que o método de ensino e desenvolvimento da escrita a adotar no meu futuro profissional será o implementado neste projeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÓNICAS

- ALVES, M. G. V. R. e LANÇA, D. (2006). *Programa componente da formação técnica da disciplina Comunicar em Alemão. Cursos Profissionais de Nível Secundário. Técnico de Turismo*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Formação Vocacional.
- BADGER, R. & WHITE, G. (2000). "A process genre approach to teaching writing". In *ELT Journal Volume 54/2 April 2000*. Oxford University Press, pp. 153-160 [acedido a 10-12-2012]. Disponível em <http://eltj.oxfordjournals.org>.
- BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, L. F. e CARVALHO, J. A. B. (2005). "Desafios: Para Quem Escreve, Para Quem Ensina a Escrever". In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 181-190.
- BARBEIRO, L. F. e PEREIRA, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [acedido a 20-05-2013]. Disponível em [http://area.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](http://area.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf).
- BARTHES, R. (1971). *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix/USP.
- BEAUGRANDE, R.-A. & DRESSLER, W. (1987). *Introduction to Text Linguistics*. XIV Congress of Linguists, Berlin 1987 [acedido a 20-07-2013]. Disponível em [http://beaugrande.com/introduction\\_to\\_text\\_linguistics.htm#Basic notions](http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm#Basic%20notions).
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BLOOR, T. & BLOOR, M. (2004). *The Functional Analysis of English*. London: Hodder Education.
- BYRNE, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Harlow: Longman.

- CAMPS, A. (2005). "Pontos de Vista sobre o Ensino-aprendizagem da Escrita". In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.
- CARVALHO, J. A. B. (2001). "O ensino da escrita". In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho e A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever: teoria e prática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 73-92.
- CARVALHO, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- CZERNIEWSKA, P. (1992). *Learning about Writing*. Oxford: Blackwell Publishers.
- DAL BOSCO, E. R. S., SILVA, E. F. e KATO, A. A. G. (2012). A Linguística Textual como apoio ao ensino-aprendizagem de leitura crítica. Anais do X Encontro de CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – Universidade Estadual do Oeste do Paraná [acedido a 07-06-2013]. Disponível em [http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul\\_artigo%20\(72\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(72).pdf).
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. (1983). *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez Editora.
- GUERRA, J. A. O. (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita: representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve.
- HARMER, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson-Longman.
- HEDGE, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- KAST, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlim: Langenscheidt.
- LAPA, C., MOTA, L. S. e VILELA, M. (2002). *Programa de Alemão. Nível de Continuação 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

- LINKE, A., NUSSBAUMER, M. & PORTMANN, P. R. (1991). "Textlinguistik". In A. Linke, M. Nussbaumer e P. R. Portmann, *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, pp. 211-256.
- M. E. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- M. E. – D. E. B. (1997). *Programa Inglês: Programa e Organização Curricular – Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MARQUESI, S. C. (2004). *A Organização do Texto Descritivo em Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- MATEUS, M. H. M. e VILLALVA, A. (2007). *Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- OLIVEIRA, I. C. P. (2010). *Coesão interfrásica – os conectores discursivos em produções escritas de alunos de PLE*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda – Língua Estrangeira, Faculdade de Çetras – Universidade do Porto.
- PEHA, S. (1995). *An Introduction to the Writing Process* [acedido a 26-04-2013]. Disponível em <http://www.ttms.org/>.
- PIRES, R. M. M. (2005). "Planificação: que Lugar e que Papel no Processo de Escrita?". In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 117-127.
- RAHAL, C. B. (2009). O reconhecimento das marcas de uma notícia por alunos de 6ª série do ensino fundamental. In *Letrônica*, v. 2, nº 1, pp. 105-122 [acedido a 26-05-2013]. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/4907/4053>.
- RAIMES, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- SILVA, T. T. (2010). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHITE, R. & ARNDT, V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.